

NYPL RESEARCH LIBRARIES



3 3433 08163962 1





DIE
NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

MIT DEM BEIBLATT

PHONETISCHE STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND KARL KÜHN

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIETOR.

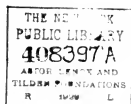
ERSTER BAND.

(PHON. STUD. BD. VII, N. F. BD. I.)

MARBURG IN HESSEN.

N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.

1894.



NEW YORK
PUBLIC
LIBRARY

INHALT DES I. BANDES.

	Seite
<i>Zur einföhrung.</i> Von dr. E. von SALLWÖRK in Karlsruhe i. B.	1
<i>Über französischen unterricht.</i> Aus anlass der schrift A. v. Rodens:	
<i>In wiefern muss der sprachunterricht umkehren?</i> Von R. MEYER in Heidelberg	5 79 143 208 258 319 400 456
<i>The Teacher Abroad: a Proposal.</i> Von J. J. FINDLAY in Jena . .	22
<i>Aus der praxis des französischen unterrichts.</i> Mitteilung über versuche mit neueren methoden. Von JAEGER in Canstätt . . .	65 133
<i>Englische synonymik im mittelschulunterricht.</i> Von dr. E. NADLER in Wien	197
<i>Realien und bilder im englischen unterrichte.</i> Von dr. ALLOIS WÜRNZER in Wien	245
<i>The Relative Educational Value of Ancient and Modern Languages.</i> Von W. STUART MACGOWAN in Cheltenham	309 391 437
<i>Die Société des parlers de France und der heutige stand der sprachlichen erforschung Frankreichs.</i> (Unter benutzung des vortrags von G. Paris.) Von B. RÖTTGER in Berlin	329
<i>Die neue französische orthographie.</i> Von K. KÖHN in Wiesbaden .	339
<i>Über historische und deskriptive englische grammatik.</i> Von A. SCHROÖR in Freiburg i. B.	373
<i>Die künftige staatsprüfungs-ordnung.</i> Von H. KLINGHARDT in Rendsburg	450
<i>Die einübung der französischen aussprache unter revocierung eines liedes.</i> Von dr. H. SCHMIDT in Altona-Ottensen	501
<i>Hilfsmittel für den fremdsprachlichen anschauungsunterricht.</i> Von FLEMMING in Berlin	510 558
<i>Übersetzungen aus dem englischen mit beifügung der urschrift.</i> Die englische sprache (vorwort). — 1. Zwei gedichte von Shelley. — 2. Vier sonette von Sir Philip Sydney. Von M. KRUMMACHER in Kassel	549

BERICHTE.

I. ALLGEMEINES.

<i>Der neu sprachliche unterricht in Württemberg.</i> Von PH. WAGNER in Reutlingen	34
<i>L'enseignement des langues vivantes en Hollande.</i> Von A. G. VAN HANDEL in Groningen	37

<i>L'enseignement linguistique en Espagne.</i> VON DR. FERNANDO ARAUJO in Toledo	41
<i>Modern Languages in Australia.</i> VON WILLIAM TILLEY in Marburg	101
<i>Der neu sprachliche unterricht in Schweden.</i> VON OTTO HOPPE in Stockholm	164
<i>Aus Baden.</i> VON FATH in Karlsruhe	217
<i>Das studium der neueren sprachen in Finland.</i> VON F. GUSTAFSSON in Helsingfors	268
<i>Der ferienkursus in Genf.</i> (15. juli bis 31. august 1893.) VON DR. WANDSCHNEIDER in Winterthur	411
<i>Der sprachunterricht in Russland.</i> VON JEČINAC in Omsk in Sibirien	466

II. METHODE.

<i>Unterricht im deutschen ohne benutzung der muttersprache in einer privatschule in Finland.</i> VON EDLA FREUDENTHAL in Helsingfors	44
<i>Lehrversuch im englischen nach der neuen methode an der realschule in Bockenheim von ostern 1890 bis ostern 1893.</i> VON DR. HEINR. P. JUNKER in Bockenheim	105 167 223 275

III. REALIEN.

<i>Aus dem öffentlichen leben in England.</i> VON G. WENDT	176
--	-----

IV. VEREINE.

<i>Verein für das studium der neueren sprachen in Hamburg-Altana.</i> Bericht über das vereinsjahr 1892/93. VON JUL. FELLEH in Hamburg	234
<i>Modern Language Association.</i> VON W. STUART MACGOWAN in Cheltenham	282

V. VERSAMMLUNGEN.

<i>Die verhandlungen der englischen sektion der 42. versammlung deutscher philologen und schulmänner in Wien, 24.—27. mai 1893.</i> VON A. WÜRENER in Wien	283
<i>Die verhandlungen der romanischen sektion der 42. versammlung deutscher philologen und schulmänner in Wien, 24.—27. mai 1893. — Verhandlungen der pädagogisch-didaktischen sektion.</i> VON A. WÜRENER in Wien	342
<i>Fünfte allg. versammlung der lehrer und lehrerinnen an den höheren mädchenschulen in Lund (12.—14. juni) und vierzehnter allg. schwedischer lehrertag in Linköping (15.—17. juni 1893).</i> VON OTTO HOPPE in Stockholm	346

BESPRECHUNGEN.

Stephan Waetzoldt, <i>Die aufgabe des neu sprachlichen unterrichts und die vorbildung der lehrer.</i> VON W. VIKTOR in Marburg	48
Dr. F. Schultze, <i>Deutsche erziehung.</i> VON F. DÖHR in Solingen	52
Dr. Julius Bierbaum, <i>Lehrbuch der englischen sprache.</i> I. teil. VON ERNST REGEL in Halle a. S.	56

	Seite
Dr. W. Mangold, <i>Gelöste und ungelöste fragen der methodik.</i> Von F. DÖRR in Solingen	119
Dr. H. Lewin, <i>Die benutzung kulturhistorischer bilder im neu- sprachlichen unterricht, als mittel zur anknüpfung der in den lehrplänen von 1891 vorgeschriebenen sprechübungen.</i> Von J. BORKHOLT in Wiesbaden	121
K. Brekke, <i>Læreboey i engelsk for folkeskolen.</i> — Derselbe, <i>Lærebog i engelsk for begyndere.</i> Von dr. E. NADDER in Wien	122
Dr. Max Bänder, <i>Französisches lese- und übungsbuch.</i> — Von dr. W. WANDSCHNEIDER in Wismar	124
Dr. Wilhelm Ricken, <i>Neues elementarbuch der französischen sprache für gymnasien und realgymnasien.</i> Von dr. W. WANDSCHNEIDER in Wismar	125
W. H. Widgery, <i>The Teaching of Languages in Schools.</i> Von F. DÖRR in Solingen	179
H. Plate, <i>Lehrgang der englischen sprache.</i> Von WILLIAM TILLEY in Marburg	180
Dr. K. Deutschlein und dr. G. Willenberg, <i>Leitfaden für den eng- lischen unterricht.</i> Von ERNST REGEL in Halle a. S.	182
H. C. Soltmann, <i>Das propädeutische halbjahr des franz. unterrichts in der höheren mädchenschule.</i> Von S. SCHMITT in Wesel a. Rh.	184
Dr. Wilhelm Steuerwald, <i>Übersetzung der absolutoriaufgaben aus der französischen und englischen sprache an den humanistischen gymnasien, realgymnasien und realschulen Bayerns.</i> Von R. KRON in M.-Gladbach	235
F. H. Schneitler, <i>Lehrgang der französischen sprache für kaufleute und vorschule zur französischen handelskorrespondenz.</i> Von R. KRON in M.-Gladbach	236
Foelsing-Koch, <i>Lehrbuch der englischen sprache.</i> Von WAGNER in Kentlingen	238
Dr. Karl Quiehl, <i>Französische aussprache und sprachfertigkeit. Phonetik sowie mündliche und schriftliche übungen im klassen- unterricht.</i> Von K. KÜHN in Wiesbaden	290
Dr. H. Löwe, <i>La France et les Français.</i> Neues französisches lesebuch für deutsche schulen. Unterstufe. Von HENGESBACH in Meseritz	292
Derselbe, <i>Cours français. 1^{re} partie.</i> Einführung in die französische sprache auf grund seines lesbuches <i>La France et les Français.</i> Von HENGESBACH in Meseritz	293
Dr. E. Döhler, <i>Kurzer überblick über die geschichte der französischen litteratur.</i> Von S. SCHMITT in Wesel a. Rh.	295
Dr. Richard Mollweide: Corneille, <i>Le Cid.</i> V. bündchen der <i>Auteurs français.</i> Von S. SCHMITT in Wesel a. Rh.	296
Dr. Wychgram, Tournier und dr. Wüllenweber, <i>Recueil de Contes et Récits pour la Jeunesse</i> mit anmerkungen zum gebrauch in mittelschulen herausgegeben. Von S. SCHMITT in Wesel a. Rh.	297

	Seite
Dr. C. Th. Lion, 1. <i>La Maison Blanche</i> par Mme de Pressensé und 2. <i>Trois Mois sous la Neige</i> par Porchat. Von S. SCHMITT in Wesel a. Rh.	297
Dr. Karl Breul, <i>Harry Fludger in Cambridge</i> . Von W. VIKTOR in Marburg	298
W. G. Grace, <i>Cricket</i> . Von F. DÖRR in Solingen	300
<i>Le Maître Phonétique</i> . 1893. Jan. bis märz. Von F. DÖRR in Solingen	351
<i>Führer durch die frz. und engl. schullitteratur</i> . 2. aufl. Von K. KÜHN in Wiesbaden	352
<i>Lehrgang der frz. sprache für die ersten anfangsgründe des unter- richts</i> . 2. aufl. Von R. KRON in M.-Gladbach	353
Hatzfeld — Darmesteter, <i>Dictionnaire général de la langue française du commencement du XVII^e siècle jusqu'à nos jours</i> . Von EUGÈNE PESCHIER in Lahr	358
Mozin — Peschier, <i>Petit Dictionnaire classique fr.-all. et all.-fr.</i> Quatrième édition. Von WILH. KNÖRICH in Dortmund	365
Dr. Karl Deutschbein, <i>Systematische englische konversationschule</i> . Von ERNST REDEL in Halle a. S.	368
H. Conrad, <i>England</i> . Von G. WENDT in Hamburg	414
<i>The Realm of the Habsburgs</i> . By Sidney Whitman. Von A. WERNER in Wien	416
<i>Diary of an Idle Woman in Constantinople</i> . By Frances Elliot. Von A. WERNER in Wien	418
<i>Die vier jahreszeiten für die englische konversationsstunde nach Hölzels bildtafeln</i> bearbeitet von E. Towers-Clark. Von WILLIAM TILLEY in Marburg	418
Wilh. F. Brand, <i>Allerlei aus Albion</i> . Von F. DÖRR in Solingen . .	419
H. Klinghardt, <i>Drei weitere jahre erfahrungen mit der imitativen methode</i> . Von A. BEYER in Bremen	419
<i>Französische sprechübungen</i> von Joh. Storm. Deutsche ausgabe. Zweite verb. aufl. von Joh. Storm und dr. Lauterbach. Von W. MANGOLD in Berlin	425
Dr. Heinrich Löwe, <i>Cours français. II^{ème} partie</i> . Von HENGESBACH in Meseritz	427
Dr. Heinrich Löwe, <i>La France et les Français</i> . Mittelstufe. Von HENGESBACH in Meseritz	428
W. Ricken, <i>La France</i> . Von A. GUNDLACH in Weilburg	430
Dr. Wilhelm Mangold, <i>Archivalische notizen zur frz. litteratur- und kulturgeschichte des 17. jh.</i> Von K. KÜHN in Wiesbaden . . .	430
Armand Caumont, <i>Les Déroutements</i> . Von E. WASSERZIEHER in Flens- burg	431
J. F. Horn, <i>Das zukunfts-gymnasium</i> . Von O. GLÖCK in Wismar .	471
E. Weber, <i>Die stellung der aussprache im fremdsprachlichen unter- richte</i> . Von O. GLÖCK in Wismar	474

<i>New Analytic Method of Learning Languages</i> , by F. Lange. Von M. KRUMMACHER in Kassel	476
E. Nader und A. Würzner, <i>Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten</i> . 2. Aufl. Ausgabe für Deutschland. Von M. KRUMMACHER in Kassel	479
<i>Englische Lesestoffe</i> : 1. Washington Irving, <i>The Life and Voyages of Christopher Columbus</i> , hsg. von J. Bauer und Th. Link. — 2. <i>Ranke's History of the Popes</i> , by T. B. Macaulay. Hsg. von A. Hemme. — 3. <i>Modern English Comic Theatre</i> , with notes in German by K. Albrecht. (No. 4) <i>The Bengal Tiger</i> , by C. Dance. (No. 10) <i>Advice Gratis</i> , by C. Dance. (No. 50) <i>A Storm in a Tea Cup</i> , by B. Bernard. (No. 64) <i>Slighted Treasures</i> , by W. Suter. (No. 71) <i>Box and Cox</i> , by J. M. Morton. Von M. KRUMMACHER in Kassel	482
<i>All Along the River</i> , by M. E. Braddon. Von A. WÖRNER in Wien	484
<i>Grisly Grisell</i> , by C. M. Yonge. Von A. WÖRNER in Wien . . .	484
Joseph Sarrazin, <i>Das moderne drama der Franzosen in seinen hauptvertretern</i> . Von WILH. KNÖRICH in Dortmund	485
Bloch (Gilbert), <i>Die reform der frz. orthographie</i> . Von dr. PAUL LANGE in Würzen	486
Paul Grabcin, <i>Die afrz. gedichte über die verschiedenen stände der gesellschaft</i> . Von JOSEPH SARRAZIN in Freiburg i. Br.	488
Boissier, <i>Cicéron dans la vie publique et privée</i> . — Derselbe, <i>Cicéron dans ses relations avec Atticus et Caelius</i> . Beide hsg. von Joh. Brüll. Von K. KERN in Wiesbaden	489
<i>Le Tour de la France en cinq mois</i> . Nach G. BRUNOS <i>Le Tour de la France par deux enfants</i> , bearbeitet von W. Ricken. — <i>Le Tour de la France par deux enfants</i> par G. Bruno. Hsg. von W. Wüllenweber. — <i>De Phalsbourg à Marseille</i> . Bearbeitet nach BRUNOS <i>Le Tour de la France</i> . Von dr. A. GUNDLACH in Weilburg	499
Jules Sandeau, <i>Mademoiselle de la Seiglière</i> . Erklärt von Joseph Victor Sarrazin. Von R. KRON in M.-Gladbach	491
W. Petersen, <i>Der neu sprachliche unterricht und die modernen reformbestrebungen</i> . Von O. GLÖCKE in Wismar	520
Ernst Werner, <i>Die schulreformprojekte der franz. revolution</i> . Von JOSEPH SARRAZIN in Freiburg i. B.	525
A. Schwieker, <i>Lehr- und Lesebuch der französischen sprache</i> . Von dr. H. SCHMIDT in Altona-Ottensen	525
<i>King Charles the First</i> von David Hume. Hsg. von dr. W. Knörich. Von M. KRUMMACHER in Kassel	526
François Coppée, <i>Ausgewählte erzählungen</i> . Erklärt von A. Gundlach. Von R. KRON in M.-Gladbach	528

<i>Conteurs modernes. Ausgewählte erzählungen von Simon, Theuriet, Moret, Révillon, Richebourg. Erklärt von Joseph Victor Sarrazin. Von R. Kron in M.-Gladbach</i>	532
<i>E. M. de St. Hilaire, Courage et Bon Cœur. 7. auflage. Hsg. von prof. dr. C. Th. Lion. Von F. Kuhl in Frankfurt a. M.</i>	533
<i>Sammlung spanischer gedichte. Ausgewählt und mit anmerkungen versehen von Ad. Kressner. Von Joseph Sarrazin in Freiburg i. Br.</i>	535
<i>La Vida de Lazarillo de Tormes. Hsg. von Adolf Kressner. Von Joseph Sarrazin in Freiburg i. Br.</i>	535
<i>Otto Bremer, Deutsche phonetik. Von Ph. Wagner in Reutlingen</i>	536
<i>Karl Erbe, Leichtfassliche regeln für die aussprache des deutschen. Von W. Victor in Marburg</i>	538
<i>The Children's Treasury of Lyrical Poetry. Selected and arranged by F. T. Palgrave. Von F. Dörr in Solingen</i>	565
<i>Lehrbuch der englischen sprache von dr. A. Brunswick. Von dr. Ludwig Roemer in Frankfurt a. M.</i>	566
<i>P. Pussy, Les Sons du Français. 3^e éd. Von Quirel in Kassel</i>	569
<i>E. Lugrin, Histoire de la littérature française depuis ses origines jusqu'à la fin du XVIII^e siècle. Von Wilhelm Knörich in Dortmund</i>	580
<i>Methode Haessler. Selbstunterrichtsbriefe für die französische sprache von prof. E. Haessler und dr. R. Kron. Von W. Knörich in Dortmund</i>	581
<i>H. Graf, Cours élémentaire de la langue française. Von W. Knörich in Dortmund</i>	582
<i>G. Weitzenböck, 1) Lehrbuch der französischen sprache I. — 2) Begleitwort dazu. Von R. Kron in M.-Gladbach</i>	584
<i>L. Bahlken und J. Hengesbach, Schulbibliothek franz. und engl. prosaschriften. I. M. du Camp, Paris, hsg. von Th. Engwer. II. Excursions et Voyages, hsg. von K. Suchs. Von A. Gundlach in Weilburg</i>	590
<i>B. Egal (B. v. d. Lage), Manuel de la conversation. 7. aufl. Von A. Gundlach in Weilburg</i>	591

ZEITSCHRIFTENSCHAU 61 127 186 243 370 493 539	592
---	-----

VERMISCHTES.

<i>Ein neuphilologischer verein in England. Von W. V.</i>	62
<i>Englisch-deutscher ferienkurs in Jena. Von W. V.</i>	63
<i>Aufenthalt der neuphilologen im ausland. Von K. Kehn in Wiesbaden</i>	64
<i>Modernes von den deutschen universitäten. Von W. V.</i>	128
<i>Ein paar französische zeitschriften. Von K.</i>	128
<i>Die bücher- und die stundenfrage in Frankreich. Von F. D.</i>	130
<i>Übersetzungsstil. Von F. D.</i>	131

	Seite
<i>Der aufenthalt der neuphilologen im ausland.</i> VON W. V.	132
<i>Sprachunterrichtliches aus Holland.</i> VON TACO H. DE BEER IN AMSTERDAM	187
<i>Die methode Gouin in Frankreich.</i> VON W. V.	190
<i>Erfahrungen mit der reform-methode.</i> VON F. D.	191
<i>42. versammlung deutscher philologen und schulmänner.</i> VON W. V.	192
<i>Die künftige staatsprüfungs-ordnung.</i> VON W. V.	192
<i>Unicerversität und schule.</i> VON F. D.	193
<i>Englische wandbilder für den anschauungsunterricht.</i> VON W. V.	194
<i>Eine englische wochenschrift für deutsche.</i> VON W. V.	195
<i>Tycho Mommsen über den unterricht in der aussprache.</i> VON W. V.	195
<i>Aufenthalt im ausland.</i> VON F. DÖRR, K. KÖHN UND W. VIETOR	196
<i>Die »reforms« in Chicago.</i> VON F. D.	243
<i>Die bücher- und die stundenfrage in Preussen.</i> VON W. V.	244
<i>Aufenthalt im ausland.</i> VON W. VIETOR UND K. KÖHN	244
<i>Eine französische fachzeitschrift.</i> VON HENGESBACH IN MESERITZ	301
<i>Ein rückblick und ein vorblick auf die neusprachliche bewegung.</i> VON W. V.	304
<i>Die reisestipendien.</i> VON F. D.	306
<i>Hospitiren in englischen schulen.</i> VON DR. W. SKYDEL	306
<i>Englische vorlesungen im Owens College (Victoria University) in Manchester.</i> VON W. V.	307
<i>Ferienkursus in Genf.</i> VON W. WANDSCHNEIDER	307
<i>Die französische rechtschreibung.</i> VON W. V.	307
<i>Kollegien- und prüfungsmethode.</i> VON W. V.	308
<i>Aufenthalt im ausland.</i> VON W. VIETOR	308
<i>Englische karten.</i> VON W. KIRSCHEN IN EISENBERG, S.-A.	371
<i>Im hospitiren in preussischen schulen.</i> VON W. V.	372
<i>Aufenthalt im ausland.</i> VON W. VIETOR	372
<i>Die kgl. wiss. prüfungs-kommission zu Berlin.</i> VON W. V.	431
<i>Neusprachliche ferienkurse in Jena und Caen.</i> VON W. V.	431
<i>Deutsche neuphilologen in Frankreich.</i> VON W. V.	433
<i>Experimental-phonetik.</i> VON W. V.	433
<i>Zur überbürdungsfrage.</i> VON W. V.	434
<i>Die übersetzungsmethode.</i> VON W. V.	435
<i>Neue englische wörter.</i> VON W. V.	436
<i>Noch einmal die künftige prüfungs-ordnung.</i> VON W. V.	494
<i>Unsere »neue methodes« in Amerika.</i> VON W. V.	496
<i>Nochmals die berliner prüfungs-kommission.</i> VON W. V.	498
<i>All- und neuenglisch auf den deutschen universitäten.</i> VON W. V.	499
<i>Aufenthalt im ausland.</i> VON K.	500
<i>Nachträgliches zum sprachunterricht in Russland.</i> VON A. JEČINAC in Omsk	542
<i>Zur bilderfrage.</i> VON N. WICKERHAUSER IN AGRAID (Kroatien)	543
<i>Eine französische zeitschrift in Deutschland.</i> VON DR. H. SCHMIDT in Altona-Ottensen	545

	Seite
<i>Ferienkursus in Neuchâtel.</i> Von Dr. W. Seydel in Neuchâtel . . .	546
<i>Französischer ferien-kursus in Greifswald.</i> Von F. D.	546
<i>Wissenschaftliche fortbildungskurse für lehrerinnen in Göttingen.</i> Von W. V.	547
<i>Die kgl. wiss. prüfungs-kommissionen in Preussen.</i> Von Kohn in Wiesbaden	548
<i>Full Measure! Ballad from R. Baumbach's "Frau Holde."</i> Von R. McINTOCK in Liverpool	594
<i>Zahlwörter im äussersten osten des franz. sprachgebiets.</i> Von Pu. WAGNER in Reutlingen	595
<i>Ein britisches urteil über den neu-sprachlichen unterricht in Belgien.</i> Von W. V.	596
<i>Sechster sommerkurs der Oxford University Extension.</i> Von W. V. .	598
<i>Modern Language Association.</i> Von W. V.	599
<i>Wert von übersetzungen.</i> Von F. D.	599
<i>Zur examensfrage.</i> Von W. V.	600
<i>E. Pfundheller †.</i> Von F. D.	600
<i>Aufenthalt im ausland</i>	600
<i>Berichtigung</i>	600

INHALT DES BEIBLATTS *PHONETISCHE STUDIEN.*

<i>Die sprachgebrechen in ihrem einflusse auf sprache und sprechen, die hierbei sowie in der kindersprache auftretenden phonetischen missbildungen und ihre beseitigung.</i> Von Hugo Hoffmann in Ratibor	1
<i>Kleine beiträge zur experimentalphonetik. I. Aufzeichnung der stimm- wellen durch die Mareysche lufttrommel. II. Bestimmung der zungen-gaumen-artikulation durch die stomatoskopische methode. (Mit 6 figuren.)</i> Von WILHELM VIKTOR in Marburg	25
<i>Recherches sur la phonétique espagnole (suite).</i> Von dr. FERNANDO ARAUJO in Toledo	37

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT FÜR DEN NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND I.

APRIL 1893.

HEFT 1.

ZUR EINFÜHRUNG.

Die *Phonetischen Studien* erweitern sich zu einer Zeitschrift für den gesamten neusprachlichen Unterricht, soweit derselbe in den Gesichtskreis unserer höheren Schulen fällt. Sie bezeichnen durch diese Vergrößerung ihres Gebietes den Fortschritt, den seit ihrem Bestehen der neusprachliche Unterricht selbst gemacht hat.

Wir vergessen die Zeit nicht, da aus dunkler Ecke das *Quousque tandem* wie ein parthischer Pfeil in das behagliche Dämmerleben des neusprachlichen Unterrichts schnellte. Der Angriff kam vielen nicht unerwartet; aber schon die Anonymität des Verfassers liess es ahnen, dass es sich nicht um einen gewöhnlichen Schulstreit handeln werde. Die Schrift griff ja in alle Schäden des damaligen Schullebens ein. Die Überbürdung wurde angeklagt; der übermässige Nachdruck, den die höheren Schulen auf das Studium der alten Sprachen als auf ein untrügliches Mittel allgemeiner geistiger Bildung legten, wurde scharf gerügt. Die Lehrer der neueren Sprachen standen aber vor dem Dilemma, entweder dem kühn aufgeworfenen Banner zu folgen oder in scholastischem Eigensinn zu verkümmern. So schieden sich »die Jungen und die Alten«. Es begann die Zeit der jugendlichen Einseitigkeiten auf der einen, der düstern Prophezeiungen auf der anderen Seite. Einseitig ist die Leidenschaft immer, und mit heisser Leidenschaft drangen die Jungen vor; einseitig ist auch jede reformirende Bewegung; sie würde nichts erreichen, wenn sie nicht ausschliesslich auf ein Ziel sich richtete. Wir Älteren erinnern uns noch gut der lebhaften Be-

wegung, welche die vergleichende sprachforschung in den altsprachlichen unterricht getragen hat. Mancher junge lehrer legte damals in augenblicken guter stimmung den alten Zumpt lächelnd auf die schulbank und erzählte seinen schülern von den wunderbaren schicksalen der wörter und sprachwurzeln, die von jahrhundert zu jahrhundert, von volk zu volk wandern, ihr gewand vielfach, aber nach eigentümlichen, festen grundsätzen wechselnd, aber mit zäher treue die züge ihres ersten gepräges und den geist, der in sie von anfang gelegt war, durch die zeiten hintragend. Der jugendliche eifer des lehrers erweckte damals bei manchem sonst teilnahmslosen schüler einen funken wärmeren interesses; aber die bewegung verlief langsam, eine kleine, aber wertvolle spur zurücklassend: eine art von verjüngung des altsprachlichen unterrichts hatte damals doch stattgefunden trotz der murrenden alten herren, denen die störung höchst bedenklich war, und trotz der lehrpläne, die jetzt etwas zu kurz kamen. So regte es sich nun im neusprachlichen unterricht; aber die bewegung war jetzt grundstürzend. Ihr habt die lebende sprache wie eine tote behandelt, lautete der vorwurf gegen die alten: gebt ihr ihr recht zurück; gebt der jugend die duftende blume in die hand, nicht das modernde, farblose herbarium! Die sprache *lebt im laute*. Der unterricht der lebenden sprache muss also »auf *phonetik* gegründet werden.« Man konnte Jakob Grimm nicht verzeihen, dass er seine deutsche grammatik mit dem kapitel von den buchstaben begonnen hatte; dass er darunter auch die laute verstanden hatte, war für den begründer der deutschen grammatik doch zu unwissenschaftlich. Aber was soll die *grammatik* überhaupt noch für den neuen unterricht leisten, der die sprache wie den sprudelnden quell am felsen schöpft! Die qual des dem altsprachlichen unterricht abgeborgten extemporale, das mühsame geschäft, deutsche texte wort für wort in die fremde sprache zu übertragen, wo doch die begriffskreise der wörter in den beiden sprachen sich nicht decken, muss aus den schulen verschwinden, nicht bloss, weil es die jugend peinigt, ihren geist niederdrückt, sondern weil man dadurch vom lebendigen erfassen der sprache immer weiter abkommt, weil man *idiome konstruirt*, die der wirklichkeit schliesslich gar nicht mehr entsprechen. Die *übersetzung* ist überhaupt

keine aufgabe des schulunterrichts; zwischen die fremde sprache und die innere anschauung der sache, die bezeichnet werden soll, darf überhaupt kein zwischenglied treten. Am ende ist ja doch das ziel alles fremdsprachlichen unterrichts, in das geistige leben einer fremden nation möglichst »direkt« einzuführen. So fehlte es denn auch nicht an fleissigen arbeitern, welche die *realen seiten des fremden volkslebens* für die zwecke des schulunterrichts in abgerundeten bildern uns nahe brachten. »*Imitation*«, »*erschleichendes verfahren*« waren die methodischen stichworte der bewegung; »*land und leute*« waren das motto für den stoff des unterrichts.

So wuchs forderung auf forderung aus der rüstig begonnenen reform hervor. Die »alten« sahen einen elementaren umsturz drohen und trösteten sich nur damit, dass die »jungen« selbst nicht unter sich einig waren: über eine einheitliche phonetische schrift konnten sie sich ja nicht verständigen; nicht einmal die frage, wann, wie und ob eine solche in die schule eingeführt werden könne, wollte sich klären. Unterdessen rührte sich auch die *pädagogik*, die so viel gute allgemeine wahrheiten und so wenig brauchbare spezielle ratschläge weiss. Eigentlich war ihr die reform ganz gelegen gekommen. Sie hatte ja so viele mühe, in den schulen zum worte zu kommen, und gerade war es eine zeit, wo sie nach einem versuche kräftigeren aufschwunges sich wieder zur geduld hatte mahnen lassen müssen. In diesem zustande begrüsst man jede bewegung, die das alte aus dem geleise zu bringen verspricht. Nun war es ihr ein alter, unverbrüchlicher satz: *zuerst anschauung, dann begriff!* War es nicht das nämliche, was die reformer des neusprachlichen unterrichts erstrebten? Sollte nicht, nachdem einer ihrer besten, ein leider früh verstorbener, schon den weg zu *psychologischer begründung* der neuen lehre gezeigt hatte, eine verständigung auf diesem weg zwischen der didaktischen lehre und der sprachunterrichtlichen reform zustande kommen können? Die annäherung kam auch zustande. Man fühlte auf beiden seiten, dass man sich gegenseitig nützliche hilfe leisten könne. Die anfangs verpönte *grammatik* kam wieder zu ihrem rechte, nur eben an anderer stelle und in weniger aufdringlicher gestalt. Man führte eine art von *anschauungsunterricht* in die neue methode ein. Streng

aber hielt man darauf, dass die alte »konstruierende« oder »synthetische« art nicht wieder einschleiche: der »analytische« unterricht blieb unumstösslicher grundsatz. Beide, die reform und die pädagogik, beglückwünschten sich, dass man zur »natürlichen« methode des sprachunterrichts zurückgekehrt sei.

Soll ich die überschwänglichkeiten, die auf der seite der reformer und ihrer gegner auf den markt gebracht worden sind, im einzelnen hier aufführen? Es wäre eine verdriessliche arbeit, nachdem heute das viele gesunde und tüchtige, was sie uns gebracht hat, zu fast allgemeiner anerkennung sich durchgerungen hat und die früchte ihrer unverdrossenen mühe allmählich heranreifen. Eine frucht soll auch diese zeitschrift in ihrer neuen gestalt sein.

Dass der neusprachliche unterricht in der richtung, in der er heute arbeitet, sich umgestalten müsse, hat der schreiber dieser zeilen schon lange, bevor die »reform« ans licht trat, ausgesprochen und in diesem sinne seine dienstliche arbeit eingerichtet. Nachdem diese voraussagung eingetroffen, wagt er einen weiteren ausblick. Durch die reform des *neusprachlichen* unterrichts ist in unseren schulen eine den gesetzen menschlicher geistesarbeit überhaupt entsprechende lehrart wieder heimisch geworden. Es ist kein grund vorhanden, warum für den unterricht der alten sprachen eine andere didaktische regel gelten soll als für den unterricht im französischen oder englischen; anderseits wird sich der wert des neusprachlichen unterrichts erst jetzt deutlich herausstellen, nachdem ihm eine richtigere und leistungsfähigere methode gegeben worden ist. Darum erwarten wir von den bestrebungen, denen sich diese zeitschrift widmet, auch einen wirksamen anstoss zur neugestaltung unseres höheren schulwesens im ganzen.

Karlsruhe i. B., im februar 1893.

DR. E. VON SALLWÜRK.

ÜBER FRANZÖSISCHEN UNTERRICHT.

AUS ANLASS DER SCHRIFT A. v. RODENS: *IN WIEFERN MUSS DER SPRACHUNTERRICHT UMKEHREN?*¹

A. v. Roden hat die auf eine verbesserung des neusprachlichen unterrichts gerichteten bestrebungen aufmerksam verfolgt, sich mit den gedanken der neuerer und ihrer gegner gründlich vertraut gemacht und sich aufrichtig bemüht, durch ruhige erwägung aus dem widerstreit der meinungen das richtige und erspriessliche herauszufinden. Diese prüfung hat ihn dahin geführt, dass er in bezug auf den unterricht der unterstufe im wesentlichen die ansichten der neuerer vertritt, hinsichtlich des späteren unterrichts dagegen recht starke und entschiedene einschränkungen macht. Sein standpunkt hat grosse ähnlichkeit mit dem von Münch in seiner bekannten schrift (*Zur förderung des französischen unterrichts*) kundgegebenen; er spricht von dieser mit hoher und sehr gerechter anerkennung und gibt reichliche auszüge aus derselben. Der letztere umstand, verbunden mit starker benutzung anderer schriften über den gegenstand, besonders des lehrplans von Walter, könnte einigermassen auffallen; er findet aber seine erklärung und rechtfertigung darin, dass v. R.s schrift, wie im vorwort bemerkt ist, das ergebnis eines berichtes ist, mit dem der verf. für eine versammlung des vereins mecklenburgischer schulmänner betraut worden war. So wie sie vorliegen, sind seine ausführungen, auch da wo er das eine und

¹ *In wiefern muss der sprachunterricht umkehren?* Ein versuch zur verständigung über die reform des neusprachlichen unterrichts von Albert v. Roden. Marburg, Elwert, 1890.

das andere lebhaft zurückweist, in dem massvollen ton gehalten, der in solchem fall selbstverständlich sein sollte, aber in manchen früheren schriften über denselben gegenstand in bedauerlicher weise gefehlt hat — nicht zur ehre der deutschen schulmänner und nicht zum vorteil der sache.

I. ZIEL UND AUFGABEN.

»Volles verständnis des geschriebenen und gesprochenen worts und die möglichste fähigkeit sich mündlich sowohl wie schriftlich in der fremden sprache auszudrücken,« das ist nach v. R. das *lehrziel*, welches die neuerer — oder vielmehr manche von ihnen — aufgestellt haben. Dem ist zunächst hinzuzufügen, was daneben, wie v. R. selbst an einer späteren stelle beifällig anführt, von dem *lesen* verlangt wird: es soll nach Kühn »das mittel sein, den geist der fremden nation, ihre kulturentwicklung, ihre thaten und ihre mitarbeit an der zivilisation kennen zu lernen.« Auch ich unterschreibe das wort für wort. Heutzutage ist man freilich vielfach geneigt, einen verengten gesichtskreis für etwas wünschenswertes zu halten; man redet so viel von »nationaler« bildung und meint damit oft eine einseitige, beschränkte bildung. Nein, man mache nur ernst mit dem worte, nehme es in seinem rechten, stolzen sinne: der deutschen nation ist es gewiss nie eigen gewesen, die kenntnis fremder gesittung und fremder leistungen zu verschmähen, und jetzt, wo die völker — trotz vorübergehender entfremdung — auf mannigfache weise mehr und mehr zu einer grossen gemeinschaft verbunden werden, jetzt sollte es bei uns ein anderes bildungsideal geben als das der freien *menschenbildung*, auf dem grunde der vaterländischen erwachsen und so wenig mit dieser in widerspruch, wie die menschenliebe die vaterlandsliebe aufhebt?

Dieser »allgemeinen geistesbildung«, wie v. R. nach Münchs vorgang das oberste und massgebende ziel auch des fremdsprachlichen unterrichts bezeichnet, hat in erster linie der deutsche unterricht zu dienen. Doch eine ergänzung soll er — von andern zweigen abgesehen — durch den französischen und den englischen unterricht erhalten. Einmal durch das lesen; denn »wenn diese nation,« sagt v. R. mit recht mit

Kühns worten, »uns benachbart ist, wenn die geistigen und politischen beziehungen seit jahrhunderten die vielfältigsten sind, wenn wir aus der vergleichung mit stolz erkennen, dass die deutsche nation ihren anteil an den kulturfortschritten hat, wenn wir neidlos sehen, dass das französische volk uns in vielen dingen den weg gezeigt hat, wenn als notwendige ergänzung noch das studium der englischen sprache und damit der englischen kultur hinzutritt, so dass ein einheitliches bild der modernen kultur in ihrer historischen entwicklung entsteht, so muss daraus ein hoher geistiger gewinn entspringen. Wir können daraus recht vieles für unser vaterland lernen, und zwar, wie mans machen, und wie mans nicht machen soll, und es würde dieser unterricht auch dazu beitragen, dass das gespannte verhältnis in den geistigen beziehungen zwischen Deutschland und dem andern wichtigen kulturvolke nicht ewig andauert, dass vielmehr die bewohner der beiden länder einander näher gebracht werden.« Gewiss; denn auch auf deutscher seite ist manches vorurteil vorhanden, das die beklagenswerte gegenwärtige spannung verschärft hat und bei besserer einsicht in französische art und französische verhältnisse verschwinden würde. Der geschichtliche und der geographische unterricht allein können dieser aufgabe nicht genügen.

Wie das genannte allgemeine unterrichtsziel für das lesen *französischer* stoffe durchaus den grund bildet und natürlich auch, wovon später zu reden sein wird, für die auswahl bestimmend sein muss, so hat sich der übrige französische unterricht mit seinen einzelnen aufgaben jenem ziel unterzuordnen. Damit ist die notwendigkeit des übersetzens in die muttersprache gegeben, nicht nur deshalb weil ohne übersetzung die bürgschaft für eine genaue auffassung des inhalts fehlen würde, sondern ebenso sehr weil es für die bildung des deutschen ausdrucks von hohem wert ist, dass der schüler für den richtig aufgenommenen fremden gedanken *die* oder *eine* wahrhaft deutsche einkleidung suche. Wörtliche übersetzung bzw. erklärung muss überall da vorausgehen oder doch nachträglich verlangt werden, wo über das verständnis der *einzelnen worte* irgend ein zweifel obwalten kann; ist aber die zielforderung ein gutes deutsch, so kommt die geleistete arbeit, welche oft erst das verständnis des *satzes* besiegelt, zugleich in demselben masse der mutter-

sprache zugute, wie die vorbereitung eines deutschen aufsatzes nach der seite der form oder die verbesserung eines solchen. Dass der deutsche unterricht solcher unterstützung bedarf, ist wohl allgemein anerkannt, ebenso wie die allgemeine forderung erhoben wird, dass in *jedem* unterricht in tadellosen sätzen geantwortet werde. Der lehrer der fremdsprache und jeder lehrer wird so zum mitarbeiter des lehrers der deutschen sprache und muss folglich diese in gleichem masse beherrschen. Das scheint wohl vielen eine einfache, selbstverständliche sache, ist aber nicht so ganz leicht und bis jetzt durchaus nicht überall anzutreffen. Ist der lehrer des französischen (oder englischen) zugleich mit dem deutschen unterricht betraut, so wird er mit vorteil die schriftliche wiedergabe eines übersetzten abschnitts, die sich auch ganz frei gestalten kann, an stelle eines deutschen aufsatzes eintreten lassen; aber auch sonst ist diese übung nicht ausgeschlossen, die dem schüler immer noch genug zu thun gibt.

In bezug auf die einzelheiten verweise ich auf Münch, *Zur förderung des französischen unterrichts* s. 77 ff., der auch mit recht den wert der übersetzungsarbeit für die bildung der geistigen kraft hervorhebt. Nur so viel sei noch bemerkt, dass die anforderungen an den deutschen ausdruck im fremdsprachlichen, wie im deutschen unterricht, stufenweise zu erhöhen sind, immerhin aber schon in den mittleren klassen beträchtlich sein dürfen. Viele sind ja freilich der meinung, dass man alles, was zur not zulässig ist, anzunehmen habe, und erwarten, dass auch ohne besondere bemühung das sprachgefühl sich allmählich genügend erhöhen und verfeinern werde, damit schliesslich die fähigkeit zu gutem ausdruck sich ergebe.

Das mag in manchen fällen, wo günstige äussere bedingungen vorhanden sind, wohl zutreffen; in den meisten fällen wird man vergebens warten: das sprachgefühl muss eben ausgebildet werden. Man mache nur ernst damit, bemühe sich um *gutes* deutsch, soweit überhaupt deutsch gesprochen oder geschrieben wird: dann wird der oft beklagten mangelhaftigkeit der leistungen im deutschen ausdruck einiger-massen abgeholfen werden, und dann, aber auch *nur dann*, wird die übersetzung in die muttersprache, statt, wie man hier

und da befürchtet hat, für die aneignung derselben ein hindernis zu sein, hierbei die besten dienste leisten.

Deshalb verlangt auch v. R., im gegensatz zu einigen der neuerer, grundsätzlich die übersetzung ins deutsche. Das ziel möglichster *sprachfertigkeit* erfährt hiernach eine bedeutende einschränkung zugunsten der allgemeinen geistesbildung, des einheitlichen unterrichtszwecks, aber auch zugunsten eines genauen verständnisses des gelesenen, das ja in den absichten der neuerer selbst liegen muss. Im übrigen lässt v. R. jenes ziel gelten: auch er will neben dem verständnis des geschriebenen und gesprochenen worts möglichste fähigkeit zu mündlichem und schriftlichem ausdruck in der fremden sprache erreichen, und das muss ja immerhin noch bis zu einem schätzenswerten grade geschehen können. Nicht der vorteil, den die sprachfertigkeit im späteren leben gewähren mag, bestimmt ihn dabei, wenn er denselben auch willkommen heisst; vielmehr ist ihm auch hier die allgemeine geistesbildung das massgebende. Ich stimme ihm wieder durchaus bei. Dass das verständnis des geschriebenen wortes unentbehrlich ist, darüber ist kein wort mehr zu verlieren, und ebenso ist von dem angegebenen standpunkte der wert des schriftlichen ausdrucks einleuchtend und unbestritten; aber auch die übung im auffassen des gesprochenen und im eigenen sprechen würde man sehr mit unrecht gering achten: sie ist allerdings ein tüchtiges stück geistiger arbeit, und ein nennenswerter erfolg derselben ein achtungswertes stück allgemeiner bildung; dieser einsicht verbreitung verschafft zu haben, das darf die bewegung des letzten jahrzehnts sich als verdienst anrechnen. Damit steht es nicht in widerspruch, wenn ich mit v. Roden, Münch u. a. für die schriftliche bethätigung (und, füge ich hinzu, das *verständnis des geschriebenen worts*) gleichwohl die höhere wichtigkeit in anspruch nehme. Doch bis zu einem gewissen grade soll jeder schüler rede und antwort stehen lernen; dass die *sehr bescheidene* leistung hierin, um die es sich allein handeln kann, nicht jedermanns sache sei, wie v. R. (s. 9) im gegensatz zu einer späteren äusserung (s. 72) anzunehmen scheint, kann ich nicht zugeben.

II. MITTEL UND WEGE.

1. LEHRER UND SCHULZUSTÄNDE.

Was erstrebt werden soll, ist gesagt; es sind nunmehr die ausführungen v. R.s über die besten *mittel* und *wege*, welche wir dabei wählen können, mit zustimmung oder widerspruch und hier und da mit ergänzungen anzugeben. Da ist nun grund vorhanden, *zuerst* von dem wichtigsten, dem persönlichen unterrichtsmittel zu sprechen: von dem lehrer, über dessen eigenschaften und vorbildung v. R. am schlusse seiner schrift einige bemerkungen hinzufügt; von seiner tüchtigkeit hängt eben, hier wie überall, der erfolg des unterrichts in erster linie ab.

Dass er mit hingebung und mit ernstem streben, das nicht leicht mit den eignen leistungen zufrieden ist, seinem schweren berufe obliege, dass er nicht nach einem blendenden, sondern nach einem wahren und daher immer bescheidenen erfolge trachte, das ist eine unerlässliche forderung an *jeden* lehrer, der seinen namen verdienen will; er braucht seinen zöglingen nicht ein allwissender zu sein, aber ein vorbild an wahrhaftigkeit und treue in der arbeit muss er ihnen zu sein suchen.

Er muss offenbar auch das fach, in welchem er unterrichtet erteilt — und es sollten deren, schon um der erziehung willen, wenigstens zwei sein —, gründlich kennen, d. h. die neuere sprache, welche er lehrt, nicht nur in ihrer grammatik und ihrer litteratur, mehr oder weniger auch auf den *früheren* stufen der entwicklung, mit gutem erfolge studirt haben und, dem oben gesagten zufolge, in der geschichte des betreffenden volkes einigermassen bewandert sein, sondern es ergibt sich aus den aufgestellten unterrichtszielen ferner die notwendigkeit, dass er mit einer guten aussprache die fähigkeit verbinde, sich der fremden sprache mündlich und schriftlich in richtiger und ziemlich gewandter form zu bedienen. Und zwar sollte das letztere von *jedem* lehrer des französischen oder englischen verlangt werden, mag sein prüfungszeugnis ihm die lehrbefähigung für alle oder nur für untere und mittlere klassen zuerkennen. Einen lehrer mit beschränkter befähigung nur in den mittleren klassen zu verwenden wie v. R. vorschlägt, scheint

mir dann nicht nötig; dagegen stimme ich ihm bei, wenn er den unterricht in den unteren klassen nur solchen lehrern übertragen wissen will, die nicht mehr zu jung im schul-amte sind.

Die im vorstehenden an den lehrer gemachten ansprüche sind weder neu, noch werden sie übermässig genannt werden; aber schon dieses mass von beherrschung des gegenstandes ist nicht leicht zu gewinnen. Mit recht sagt v. R. hierüber (s. 57): »Wer selbst die fremde sprache unter eingeborenen gehandhabt und in ihr zu schreiben versucht hat, der weiss, wie schwer dieselbe ist, und wie heikel und oft unsicher es für den lehrer selbst ist, sich auf das sprachgefühl zu verlassen«. Wenn es gestattet ist, nach dem zu urteilen, was man in schul-büchern zu lesen bekommt, so sind lehrer, welche auch nur die jetzige französische sprache sich bis zu dem angegebenen bescheidenen grade angeeignet haben, in Deutschland selten, und zwar geben ebenso wohl vertreter der neuen richtung im fremdsprachlichen unterricht, welche doch gerade ein grösseres können erzielen will, wie anfänger des alten, zu diesem vorwurf anlass. v. R. erhebt denselben, wenn auch in form einer vermuthung, einseitig gegen »die entschieden verfechter der neuen methode« (a. a. o.), allerdings nur inbezug auf die kenntnis der grammatik. Er wendet sich insbesondere gegen Kühns schulgrammatik, und seine ausstellungen sind jedenfalls z. t. berechtigt; aber sie begründen m. e. ein so scharfes urteil über die kenntnisse des verfassers nicht,¹ dessen lesebuch übrigens v. R. sehr anerkennend bespricht. Zuzugeben ist, dass auch Kühns schriften im einzelnen (s. unten) verbesserungs-fähig sind; doch dadurch verlieren sie nicht ihren wert, zumal ihr verfasser zweifellos auf verbesserung aufrichtig bedacht ist. Nein, es gibt sicherlich unter den anhängern der einen wie der andern lehrweise männer von sehr umfassendem und gründlichem wissen und können; das bezeugen manche schriften, die man mit freuden liest und aus denen man gern und dankbar lernt. Leider ist es ebenso wahr und sei hier ohne rück-

¹ Es sieht fast so aus, als wollte herr v. R. mir gar die zum unterricht nötigen fachkenntnisse absprechen. Meines wissens hat er keine gelegenheit gehabt, sich hierüber ein urteil zu bilden. K.

halt ausgesprochen, dass, ich wage nicht zu sagen die mehrzahl, aber sehr viele unter den veröffentlichungen der letzten 10—15 jahre an lehr- und übungsbüchern angefertigt sind ohne genügende kenntnis des französischen sprachgebrauchs, ohne gründliche kenntnis und wirkliches verständnis der französischen grammatik, manche sogar ohne sicherheit in der gewöhnlichen schulgrammatik. Und die verfasser dieser ganz unzulänglichen arbeiten — sind lehrer, z. t. leiter höherer schulen. Und wie steht es mit dem heer der schulausgaben? Die beobachtungen, die man bei näherer bekanntschaft mit einer anzahl derselben macht, sie sind ebenso unerquicklich und beschämend: so oberflächlich und mangelhaft ist nur zu oft das wissen, das in den anmerkungen niedergelegt ist. Belege für das gesagte stehen reichlich zur verfügung. Solchen leistungen gegenüber hat die beurteilung nicht immer ihre pflicht erfüllt; grössere strenge bei voller wahrung der sachlichkeit und vor allem — genauere prüfung, die sachkenntnis des beurteilers vorausgesetzt, wären da sehr zu wünschen.

Ich verwahre mich nochmals gegen eine verallgemeinerung des urteils, das über einen grossen teil der hilfsmittel für den französischen unterricht bedauerlicherweise hat ausgesprochen werden müssen; aber da solche bücher veröffentlicht, und da sie benutzt werden, so scheint mir *der* schluss allerdings unabweisbar, dass bei weitem noch nicht wissen und können der lehrer des französischen, auch nicht der eigentlichen fachmänner unter ihnen, allgemein auf der stufe stehen, dass eine befriedigende erreichung der oben bezeichneten ziele von ihnen zu erwarten wäre¹, während viele auch einer geringeren aufgabe schlechterdings nicht gewachsen sind. Folglich muss hier wandel geschafft werden, wenn man anders die ziele selbst für richtig hält: es müssen die *jetzigen* lehrer instand gesetzt werden, den an sie zu stellenden anforderungen einigermaßen zu genügen, die *künftigen* fähig gemacht werden, sie wirklich zu erfüllen. Wie beides geschehen kann, darüber gestalte man mir eine kurze ausführung.

¹ Eine andere ursache mangelhafter ergebnisse bilden überfüllte klassen. Man sollte sich doch klar darüber sein, dass mit 40—50 schülern auch der beste lehrer keinen auch nur halbwegs befriedigenden erfolg erzielen kann, am wenigsten in einer lebenden fremdsprache.

Auf die schwierigkeit einer *annähernden* sprachbeherrschung ist bereits hingewiesen worden, und mit einer nur praktischen beherrschung wäre der schule auch nicht gedient. Gerade diejenigen, welche die sache ernsthaft nehmen, werden mit dem schreiber dieser seiten sich ihrer mängel in hohem grade bewusst bleiben. Dabei unterrichten viele aintsgenossen im französischen und englischen zugleich! Sehr begabte menschen mögen ja selbst der doppelten schwierigkeit in dem erforderlichen masse herr werden und auch, was dringend zu wünschen ist, über achtungswerte kenntnisse im deutschen und in der geschichte verfügen; aber das sind ausnahmen, mit welchen nicht zu rechnen ist. Das nächstliegende mittel zur abhilfe scheint mir daher beschränkung der lehrer auf den unterricht in einer der beiden fremden sprachen zu sein, verbunden sei es mit geschichtlichem oder deutschem, sei es mit dem unterricht in einer der beiden toten sprachen, sei es auch in zweien dieser fächer zugleich; denn dem einseitigen fachlehrertum möchte ich aus bekannten gründen nicht das wort reden. Eine solche arbeitsteilung wird an vielen schulen bei gutem willen durchführbar sein. Doch damit ist es nicht genug. Die fächer, in denen der lehrer des französischen oder englischen ausserdem unterrichtet, nehmen mit gleichem recht einen beträchtlichen teil seiner schulfreien zeit und seiner kraft in anspruch. Wie viel zeit bleibt ihm da, wenn er bis zu 24 stunden wöchentlich zu geben, wenn er, unter umständen neben andern schriftlichen arbeiten, wöchentlich je eine französische oder englische arbeit zu verbessern hat, wie viel zeit und kraft bleibt ihm da, um sich auf seinen französischen oder englischen unterricht *sorgfältig* vorzubereiten und sich durch privatstudien weiter zu bilden? Und beides wird doch geradezu amtlich von ihm verlangt, und zwar mit gutem grunde! Dies kann ihm nicht erlassen werden, ohne dass der unterricht ernsten schaden leidet; er muss also auf andere weise entlastet werden, und dazu bieten sich zwei mittel: vermindering der korrekturlast und vermindering der stundenzahl.

Der ersteren forderung wird man entgegenhalten, dass ohne eine wöchentliche schriftliche arbeit diese seite der betätigung nicht zu ihrem rechte kommen könne. Selbst wenn

das richtig wäre, so würde ich diesen einwand nicht für durchschlagend halten und dabei meiner oben ausgesprochenen wertschätzung der schriftlichen arbeit nichts zu vergeben glauben; denn es handelt sich hier nicht um ein mehr oder minder einer einzelnen art von leistung des unterrichts, sondern um den wert des ganzen unterrichts. Aber ich gebe eine erhebliche schädigung des schreibens nicht zu: in den oberen, mindestens den beiden obersten klassen genügt eine alle 14 tage wiederkehrende schriftliche übung; in den übrigen klassen ist allerdings häufigere gelegenheit dazu sehr wünschenswert, die verbesserung kann aber sehr wohl ein um das andere mal unter mündlicher anleitung des lehrers in der stunde selbst, in welcher die arbeit gemacht worden ist, vorgenommen werden. Auch diese übung ist, richtig gehandhabt, nicht zu unterschätzen, und sie bildet für den lehrer eine bedeutende erleichterung.¹ Deren bedarf er aber in diesem teil seiner arbeit noch aus einem besondern grunde: nicht nur auf seine richtigkeit hin hat der lehrer das geschriebene durchzusehen, sondern ebenso wohl hat er auf die äussere sorgfalt bei den verbesserungen und allem, was sonst zu hause geschrieben wird, desgleichen auf die sauberkeit des ganzen heftes *genau* zu achten. Das scheint manchen kleinlich und gehört zu denjenigen dingen, die man allenfalls grundsätzlich zugesteht, tatsächlich aber vielfach recht leicht nimmt: man täusche sich nicht darüber, in dieser anscheinend kleinlichen und wenig angenehmen bemühung des lehrers liegt ein gutes stück erziehung. Das kind soll sich gewöhnen, an jede aufgabe seine beste kraft zu setzen, und der heranwachsende mensch soll diese art zu arbeiten üben. Verlangt man das auf der einen seite, sieht aber über das äussere der schriftlichen leistung mit vornehmer nachsicht hinweg, so hindert man die gewöhnung; denn das kind nimmt das nicht alzu ernst, was ihm nicht mit dem zwingenden ernst der *folgerichtigkeit* entgegentritt. Betätigt man dagegen diese lehrertugend auch hierin, und zwar in der behandlung *aller* schriftlichen aufgaben, so wird die

¹ Vgl. hierüber und über die überbürdung des lehrers: Schröer, *Wissenschaft und schule in ihrem verhältnis z. prakt. spracherlernung* s. 47 ff.

art, wie die schüler arbeiten, und die einwirkung, welche die ganze haltung der klasse erfährt, bald zeigen, dass man zeit und mühe an keine kleinigkeit gewandt hat; die mühe selbst aber wird nach und nach geringer werden. Die sauberkeit der hefte ihrerseits gehört zur ordnung, hat als teil derselben gleichfalls ihre wichtigkeit und muss folgerichtigerweise durchaus verlangt werden.

Also etwas weniger schriftliche arbeiten für das auge des lehrers, diese aber um so sorgfältiger behandelt von seiten des lehrers wie der schüler! Es werden weniger nummern im hefte stehen; desto mehr werden erziehung und geistesbildung gewinnen.

Dem lehrer bleibt auch dann viel arbeit von der durchsicht der hefte, so viel, dass auch das zweite mittel zu seiner entlastung, die ja im interesse der *sache* geschehen soll, mir unentbehrlich scheint. Man braucht bei der schwierigkeit, welche die geldfrage macht, keine *grosse* herabsetzung seiner stundenzahl und des dadurch bedingten umfangs seiner häuslichen arbeit zu erstreben: 16—19 lehrstunden, je nach den verhältnissen der einzelnen schule, möchten das richtige mass sein. Weshalb sollte die entsprechende erhöhung des aufwandes für die höheren schulen nicht durchführbar sein, wenn man sie für notwendig hält? Wird doch unsern französischen amtsge nossen an höheren schulen nicht mehr zugemutet,¹ und die lehrer des deutschen und des englischen sind dort fachlehrer! — Wenn hier eine geringere stundenzahl im interesse des unterrichts in den lebenden sprachen, im besondern im französischen, verlangt wird, so dürfte sie sich doch *auch allgemein* empfehlen.

Das letzte, nicht das geringste mittel endlich, die lehrer einer lebenden sprache für ihren beruf besser auszurüsten, ist die gewährung von urlaub und reisegeldern für diejenigen, welche durch einen aufenthalt im auslande ihr wissen und mehr noch ihr können zu steigern wünschen. Es geschieht

¹ Nach zuverlässiger auskunft werden von 1893 an die *professeurs de langues vivantes des lycées*, wie die übrigen *professeurs agrégés*, in Paris zu 15, in der provinz zu 16 wöchentlichen stunden verpflichtet sein, während für die *collèges* eine festsetzung noch fehlt (12 bzw. 14).

wohl einiges in dieser beziehung, aber nicht genug. Dabei ist zu bemerken, dass ein solcher aufenthalt, soweit lehrer des französischen in betracht kommen, zu jeder andern zeit des jahres erfolgreicher sein wird, als in den monaten august, september und oktober; denn diesen bietet doch die hauptstadt Frankreichs die reichsten mittel zu ihrer ausbildung, und hier sind gerade jene monate die tote zeit, die zeit der universitätsferien, des landaufenthalts und der reisen. Man sollte also, in dem masse wie die dienstlichen rücksichten es irgend gestatten, eine andere zeit wählen. Und man bemesse die frist nicht zu kurz!

Die vorgeschlagenen mittel würden, glaube ich, schon eine wesentliche besserung herbeiführen. Für die ausbildung der *künftigen* lehrer aber muss noch anderweitig sorge getragen werden. Die wissenschaftliche vorbildung auf der universität hat in den letzten jahrzehnten den erfreulichsten aufschwung genommen, und sie muss das feld behalten; ihre erfolge werden sich erhöhen, wenn erst ein lehrverfahren, das dem schulmässigen sich *nähert*, allgemeiner geworden sein wird. Kommt aber neben der beschäftigung mit der alten sprache und litteratur das *wissenschaftliche* studium des neueren französisch nicht zukurz? Ich habe kein recht, es zu behaupten, glaube auch, dass hier und da alles wünschenswerte nach dieser seite geschieht; doch habe ich den eindruck, dass dies im allgemeinen noch ein schwacher punkt in unserm universitätsstudium ist, dass der philologischen erkenutnis der mittelalterlichen sprache und litteratur die rechte fortsetzung fehlt, dass infolgedessen eine lücke bleibt zwischen der alten stufe oder den alten stufen der sprache — um nur von dieser zu reden — und dem jetzigen französisch, die später sehr schwer auszufüllen ist und die vielfach zu tage tretende oberflächlichkeit der kenntnisse auf dem letztern gebiet zum teil verschuldet. Eine wirklich *geschichtliche* kenntnis der sprache und, darauf gegründet, wissenschaftliches und ausgedehntes studium des jetzigen sprachzustandes muss auf jeden fall in erster reihe erstrebt werden. Daneben muss der student französisch hören, sprechen und schreiben. Gelegenheit, hierin schon auf der universität einige fertigkeit zu erlangen, darf nicht fehlen, und zwar ist es wünschenswert, dass diese übungen mit dem

wissenschaftlichen unterricht in einem gewissen zusammenhange stehen, jedenfalls aber der betreffende universitätslehrer nicht nur die französische sprache in hohem grade beherrsche, sondern auch eine gute *wissenschaftliche* kenntnis derselben besitze.

So vorbereitet, auch in der litteratur leidlich bewandert, mag der student nach Paris gehen, um inmitten französisch redender bevölkerung weitere fortschritte in der beherrschung der sprache zu machen; er wird jetzt nicht mehr die ersten schwierigkeiten zu überwinden haben und damit einen guten teil seiner kostbaren zeit verlieren. Dass eine staatliche anstalt ihn dort erwarte, oder dass der staat seinen unterhalt bestreite, halte ich mit v. R. nicht für nötig, nicht einmal für gut. Jenes würde ihn notwendigerweise mit landsleuten zusammenführen, und die hat er zu meiden. Dieses möchte man ja nicht von der hand weisen, wenn es, wie andere universitätsstipendien, für einzelne fälle geboten würde; im übrigen bildet dieser aufenthalt einen teil des studiums und ist als solcher von dem studenten zu bestreiten, während bei den späteren, aus der lehrthätigkeit heraus erfolgenden studienreisen, die von denselben lehrern wiederholt gemacht werden sollten, auf staatliche beihilfe nicht verzichtet werden kann. Auch ist das leben in Paris für einen jungen mann mit bescheidenen ansprüchen und regelmässiger thätigkeit nicht so viel teurer als in einer deutschen universitätsstadt: mit 2000 mark ist ein zehnmonatlicher aufenthalt zu bestreiten, und *zur not* kann ein halbjähriger einstweilen genügen. Gelegenheit, gutes französisch zu hören, ist reichlich vorhanden: von anderem abgesehen, braucht der student nur fleissig ins kolleg zu gehen, was bekanntlich dort nichts kostet und keinerlei schwierigkeit macht, dabei seiner wissenschaftlichen bildung zugute kommen wird. Weniger leicht ist es für ihn, den erforderlichen verkehr mit einheimischen zu finden, wofür ihm nicht besondere beziehungen zur seite stehen. In dieser hinsicht ist von wert der austausch von belehrung und unterhaltung mit französischen studenten des deutschen, wozu seit der zunahme der deutschen studien in Frankreich mehr gelegenheit vorhanden ist. Aber es gibt andere wege zu demselben ziel. Auf dem einen oder dem andern wird der zukünftige lehrer seinen

zweck erreichen, wenn er ernsten willen mitbringt. Für diesen wird aber, so meint v. R. mit recht, eine strenge prüfung im hintergrunde schon Sorge tragen, falls er nicht ohne das da sein sollte. v. R. legt wert darauf, dass sie von einem »hinreichend auch für die lebende sprache vorgebildeten professor« abgehalten werde, also wohl von demselben, dem die wissenschaftliche prüfung obliegt. Es ist allerdings ein berechtigtes verlangen, dass der professor die fähigkeit zu einer solchen prüfung besitze.

Ist nun in der persönlichkeit und den fähigkeiten des lehrers die möglichkeit eines gedeihlichen unterrichts gegeben, so hängt der thatsächliche erfolg doch noch zum grossen teil von verschiedenen umständen ab, im französischen nicht minder als in jedem andern unterricht, vielmehr wegen der grössern schwierigkeit noch mehr als in mehreren andern fächern. Der eine ist natürlich die *lehrweise*. Von dieser wird der grösste teil der folgenden darlegungen handeln müssen. Vorher aber sind zwei punkte zu betonen, deren grundsätzlicher anerkennung die wirklichkeit wieder einmal oft nicht entspricht.

Ich meine einmal die art, wie man die versetzung in die höhere klasse handhabt. Soll der unterricht an schülern oder schülerinnen seinen zweck erfüllen, so ist selbstverständlich notwendig, dass ein schüler oder eine schülerin nur dann in eine klasse aufrückt, wenn der besuch der vorigen die gehörige befähigung dazu zum ergebnis gehabt hat, d. h. wenn in sämtlichen lehrgegenständen der unterricht sein ziel erreicht hat, das ja nicht mit der ansammlung einer bestimmten summe von kenntnissen zusammenfällt. Das ist auch, soweit ich von den bezüglichen verordnungen kenntnis habe, der standpunkt der behörden in dieser frage. Dass man ausnahmen zulassen muss, versteht sich von selbst: man wird einen sonst befähigten, aber durch krankheit etwa im französischen zurückgebliebenen schüler vorrücken lassen, wenn sicher vorauszusehen ist, dass er durch nachhülfe bald auf den standpunkt der klasse gebracht werden wird; man wird vielleicht ungenügende leistungen z. b. in der geographie unter der bedingung nicht als hinderungsgrund behandeln, dass der schüler vor seinem eintritt in die neue klasse eine strenge prüfung darin besteht.

Solche fälle sind selten. Wenn man aber so weit geht, trotz mangelnder fähigkeit im französischen (oder englischen, deutschen u. a.), die nicht durch ausserordentliche umstände erklärt wird, einen schüler bedingungsweise aufsteigen zu lassen, so halte ich das für ein bedenkliches verfahren: nicht weil es sich um ein »hauptfach« handelt — denn es sollte keine »nebenfächer« geben —, sondern weil es mir hier unmöglich scheint, den mangel in kurzer zeit wirklich auszugleichen. Wenn der lehrer ein »genügend« nicht hat verantworten können, so wird der schüler im nächsten schuljahre nicht genügend vorbereitet sein, selbst *wenn* man es mit der etwa auferlegten prüfung ernst nimmt. Greift man in diesem punkte nicht durch, so ist die folge solcher übel angebrachten nachsicht, dass der lehrer der nächsten klasse einen teil seiner kraft nutzlos opfert; und er hat sie doch nötig, um seine wirkliche aufgabe erfüllen, die gehörig befähigten schüler bis auf den einen oder den andern ans klassenziel führen zu können! Seine freudigkeit wird gemindert, er leidet unter solch demütigender arbeit, und wem nutzt jene vermeintliche milde? Etwa den anscheinend begünstigten schülern? Sie mühen sich, wenn sie guter art sind, vergeblich ab und müssen über kurz oder lang doch in einer klasse zurückbleiben. Oder den übrigen schülern der klasse, die weniger gefördert werden können? Oder der schule überhaupt, die der ganzen freudigkeit, der ganzen frische ihrer lehrer bedarf? Was aber das ungenügende ergebnis des unterrichts in diesem oder jenem lehrgegenstande bei einem *kleinen* teil auch hinreichend vorbereiteter schüler anbetrifft, so ist dies auf keine weise zu vermeiden, und um so weniger, je zahlreicher die klasse ist; wer sich zutraut, eine nicht ganz kleine klasse ausnahmslos oder fast ausnahmslos in der gewünschten weise fortzubilden, der täuscht sich selbst.

Der lehrer der einen klasse baut seinen unterricht auf dem auf, was in der vorhergehenden gewonnen worden ist: dieses verhältnis setzt eine weitgehende übereinstimmung der verschiedenen lehrer des faches voraus; ich meine, dass nicht nur alle, der jeweiligen stufe entsprechend, dieselben ziele verfolgen, sondern auch abweichende ansichten in dem, was gelehrt wird, sich nicht in nennenswertem masse geltend machen

sollen. Wie misslich in mehr als einer beziehung ein gegenseitiger widerspruch ist, weiss jeder lehrer: diejenigen, welche zu gemeinsamer arbeit in erziehung und unterricht berufen sind, haben einander zu unterstützen, nicht einander zu hemmen. So soll es sein zwischen den lehrern der verschiedenen fächer in derselben klasse, so auch zwischen den lehrern desselben faches in den verschiedenen klassen. Die vollständige übereinstimmung in allen einzelheiten des lehrstoffs wird freilich wohl immer ein ideal bleiben; doch können wir diesem nahe kommen, wenn der unterricht, womöglich in *mehreren* fächern, wenigstens einige jahre hindurch in derselben hand liegt, soweit das eben ausführbar ist, und wenn ausserdem die lehrer sich in fachbesprechungen über die wichtigen punkte verständigen, ein freundlicher verkehr aber zwischen den amtsgenossen überhaupt den zusammenhang herstellt und erhält.

So kann der unterricht seinem inhalt nach annähernd einheitlich werden. Wesentlich anders denke ich über die einheitlichkeit der *lehrweise*. Einheit im grossen: in dem, was erstrebt, und in dem, was gelehrt wird; einheit auch in dem redlichen, unverdrossenen bemühen, die besten wege zu den feststehenden zielen zu finden, den unterricht *lebensvoll*, die schüler *selbstthätig* zu machen, das handwerksmässige wie eine feindliche macht fern zu halten von der stätte, die der bildung dient; zugleich aber einheit in dem bewusstsein, dass auch unser bestes wollen nur unvollkommenes hervorbringen kann, und dass es nicht demütigend, sondern ehrenvoll ist, wenn wir uns aneignen, was andere besseres gefunden haben! Dies vorausgeschickt, sage ich mit Münch (*Zur förderung des französischen unterrichts* s. 21): »Das zusammenarbeiten der verschiedenen lehrerindividuen wird niemals so weit zu erzwingen oder auch nur zu erstreben sein, dass eine schablone gewonnen würde, welche die freie regung des einzelnen ersticke. Mag denn manches in der thätigkeit des einzelnen sich mit derjenigen anderer nicht decken, mag es auch einmal ein wenig kontrastiren, das wird auf seine art zur anregung und entwicklung der jungen geister in garnicht so bedauerlicher weise beitragen«. Der leiter einer schule soll eben nicht vergessen, dass die ihm untergebenen lehrer zugleich seine mitarbeiter

sind, dass deren überzeugung von der grösseren oder geringeren zweckmässigkeit eines unterrichtsweges genau so viel recht hat, sich geltend zu machen, wie seine eigne, *solange die ziele erreicht werden*; dass er in diesem falle, wofern er nicht überzeugend einwirken kann, die achtung vor der fremden meinung auch nicht in guter absicht verletzen darf, will er nicht das wichtigere preisgeben: die lebendigkeit und frische des unterrichts, die aus dem willigen eintreten der ganzen persönlichkeit fliesst. Gar zu grosse verschiedenheit, die freilich unerwünscht sein würde, wird schon durch die eingeführten lehrbücher und durch den natürlichen wunsch der lehrer, sich *nach möglichkeit* einander anzupassen, verhindert und um so lieber vermieden werden, je mehr sie ihre berechnigte selbständigkeit geachtet sehen.

Geringschätzung des wertes einer möglichst guten lehrweise wird niemand in diesen einschränkenden bemerkungen finden. Eine solche auffassung wird auch nicht aus den folgenden betrachtungen sprechen.

(Fortsetzung folgt.)

Heidelberg.

R. MEYER.

THE TEACHER ABROAD: A PROPOSAL.

On coming to Germany two years ago to study Pedagogics, I set before myself, as one special object of inquiry, to investigate the difficult problems which centre round Modern Language Instruction. In doing so, I have, of course, had this great advantage, that I have been able to experiment *in propria persona*:— daily observation of my own mind, as it has laid hold of the German language, has helped to guide me to some of the principles which underlie the acquirement of foreign speech.

As a part of this inquiry, I have considered the problem, which must come first, when we turn our attention to practical reform:— that is (to quote from the prospectus of this Journal) "*der aufenthalt im ausland*." Before we can reform the teaching, we must reform the teacher! Let me venture to lay down my views, not from the academical standpoint, but from the practical standpoint of a man who for some years has been engaged in conducting an English *realschule*, and who has thus come face to face with the real needs of the teacher and of the school. Let me add that, in my efforts to improve my own efficiency as a Modern Language teacher, I have in former years been twice to France and once to Germany. I mention these personal details simply because I wish to indicate that in a matter of this kind, experience and practical acquaintance with school organization are more helpful to a right solution of the problem, than mere book-learning.

§ 2. Before discussing ways and means by which residence abroad can be wisely promoted, we must determine *exactly why*

the teacher needs to reside in England or France for a time. I am willing to accept, on the whole, the terms in which the aim (*ziel*) of Modern Language teaching is described in the prospectus of *Die Neueren Sprachen*, and taking this as a basis we may describe the aim of the teacher who goes abroad in the following terms:—

1) *General*. He seeks culture by going outside the circle of his own people and throwing his mind into an entirely new atmosphere. This aim is "general" because it is not an exclusive need of the teacher, it is equally useful for every cultivated man. The day will come, when the Modern Language ideal will be fulfilled, when *every student will be required* to spend a year or more in the society of some foreign university, before being admitted to the diploma, which stamps him as a man of culture and learning.

2) *Particular*. The teacher seeks more than this; he not only requires foreign culture for its own sake, but for the sake of reproducing it, when he returns home.

And *what is it* which he is to bring home with him, and impart to his pupils? Grammar and Philology? By no means. The one treasure which he ought to have acquired, is an insight into the best thoughts and feelings and achievements of the nation among whom he has, for a time, been welcomed. If he has not learned, by life among this foreign people, to discover their virtues, to honour their name, to appreciate *their point of view*, he has failed, however much of the language and the history he may have acquired.

Philology, History, Literature are, to use the chemist's language, by-products:—valuable so far as they so, but only valuable as results of something better.

3) A third consideration, which will guide us in determining the pursuits of the teacher when abroad, is to observe *to whom* he will impart this culture when he returns.—This is a most important consideration, for in my opinion, it gives a definite line of action. The teacher, going abroad, is in danger of wasting time by the very vagueness of his pursuit. All England is before him for a year—and he has to study—all England! Our aim requires to be narrowed a little, in order to meet the special needs of the teacher and the school,

as distinguished from those of the statesman, or the merchant, who visit the foreign country for quite another purpose.

The teacher's special object is—the needs of children in school. He must obtain, when abroad, just what boys and girls at school need. Now this need is, simply, as much of the culture of the foreign country, as *can* be communicated in the time and under the circumstances of school life, *presented in a form suited to the school environment*. Consider carefully this last clause. It implies that the teacher shall study the mind-content (*gedankenkreis*) of his pupils, and impart his knowledge of the foreign country from this standpoint. It implies that he will impart to his pupils, so far as time will permit, the same culture that these children would obtain, if they were *actually in the foreign country*, and open to its impressions. He must bring with him the foreign environment, and make it, so to speak, the atmosphere of the classroom, during the foreign language lesson.

4) For formal purposes, he must divide his task into two divisions

a. Content (*inhalt*).

b. Form i. e. the language.

For this second purpose, he should converse with his pupils about the foreign country, in the language of the country. Can this be done? I am sure it can, and, if I may be pardoned for advertising my own writings, I may add that I have recently written a series of lessons indicating how German teachers, after having been in England, can commence this difficult task.¹ My present purpose is to show what preparation the teacher will need if he is to perform this task easily. He is to talk with *German boys in English*—at first in very simple English, then in better English. Surely he will learn to do this by hearing, and talking to, English boys in England. In other words, the proper place for the teacher abroad is—the *foreign school*.

¹ *Preparations for First Lessons in English*, by J. J. Findlay, M. A. (Marburg: Elwert'sche Verlagsbuchhandlung, 1893.)

Let us follow this argument further, for upon it depends all that I have to say in later paragraphs, and it expresses the result of many personal experiences.

§ 3. A German doctor coming to England for professional purposes will visit the hospitals; a statesman or journalist will frequent the House of Commons, and diplomatic society; a young merchant will be found in the warehouses and banks. A young teacher, in my opinion, should devote part of his time to University life, but part of it to life in a school.

There are a number of arguments in favour of this plan.

- 1) A foreigner is always very much at a loss when first reaching the foreign shore, and the reason is that he is required to come into close association with people who have *nothing in common with him*; his *gedankenkreis* is wholly different from theirs. Even if he could talk the language, he would not be much better off, for his whole interests and his ways of thinking would lie in a different groove. He "can't get on with these thick-headed foreigners" will be his feeling. As a relief, he will seek out other exiles like himself, and instead of plunging head over heels into the foreign speech and foreign life, he will turn back in speech and thought and sympathy to the fatherland, whenever possible. Every one of my readers will recognize this as a common experience; with the best desire to make oneself at home in the foreign country, we find it very difficult to do so. What the teacher needs, of course, is some common point of interest between himself and his surroundings. The young German clerk finds this at once, when he goes over from Hamburg to take a place in an English office, and he makes much better progress, not only in learning the English language, but in real understanding of the people, than the spectacled scholar, who tries to get at English social life by living in a London boarding-house, seeking general impressions and mixing with people who have no interest in him, nor he in them.

This point of interest is supplied for the teacher, *by his pursuits* — his past employment as a student; his future employment, as a teacher. If he associate with English students and teachers, he will find himself in the company of men who

have much in common with himself; he differs from them simply because they are Englishmen, i. e. they possess those idiosyncracies of race and character which he has come to England to study and to appropriate.

2) The teacher should follow the good old pedagogic rule:— from simple to complex, from easy to difficult. He must study both the Content and the Form in simple shape at first. And these he will find nowhere better than in an English classroom where the children are learning English history and geography.

Let me here relate my own experience. I came to Germany with no settled plan as to how I should lay hold of the language (I of course knew a little German, as we all do before we go abroad, but I could make no practical use of it in lecture or discussion), and I went to the little Practising School connected with Prof. Rein's Seminar here in Jena. I at once saw what an advantage it would be for me to sit and listen to the lessons, just in order to *train my ear* to follow the speech. The language used in class is simple; the same words and the same ideas are repeated many times; the Content may be prepared beforehand from a book, and be thoroughly known before the lesson is heard; and, *only one person speaks at a time*. If I ever go again to a foreign country to learn a language, I shall not take lessons, but I shall ask permission to sit (*hospitiren*) in a class where young boys are taught the history and geography of their country, and when I can follow their lessons, I shall go into a class of older boys; when I understand them, I shall be fit to follow a professor's discourse.

3) In the school, the foreign teacher is welcomed as a colleague, who has a certain definite aim in view—an aim which every one understands, for the business of the school is to learn and to teach. But in the general life of the world, how is the foreigner to find his footing? No one is interested in his desire to learn, or knows how to help him. On the plan described below it will be seen that I propose to strengthen this argument, by affording the young foreigner a recognized status in the school to which he comes.

4) Finally, in the school he learns just the kind of language which he will require when he returns:— that is, the language of school. He will return, as I have pointed out above, and talk to *his boys* “about the foreign country in the language of the country”:— now he must know this language as it is used by boys in England. I do not mean that he must learn English school-boy slang (!), but I do seriously maintain that he should learn the language of the classroom, where teacher and pupil converse together.

It is true that this language does not take long in learning, but still it has to be learned, and it can only be learned in the English classroom, by familiarity with English school-teaching.

§ 4. It will be objected that this proposal is very narrowing:— it limits the aim of the traveller to one narrow sphere—he wants to know England, and you shut him up in an English school!

To this I would reply, that I propose for the teacher exactly what the merchant or the medical student does, who travels for professional purposes. I propose that he shall first and mainly associate with his own kind. And if the sphere be narrow, it is a wide enough field for him to study closely for some months, without exhausting all that it offers. Study England, indeed, in a year! Why, I as a native should be very presumptuous if I thought I knew my own country really well. The real study of a foreign country is made by the man who concentrates his attention upon one circle of ordinary society, and gets to know this thoroughly. After all, one Englishman is very like another, and the microcosm of a school contains most of the elements which the foreigner has to appropriate before he can be said in any sense to know England. No doubt, he ought to travel a little through the country, and, especially, he ought to see something of London. But these are secondary matters, and may be left to opportunity. An ordinary English town, such as Northampton (the first one that occurs to my mind), will give the foreigner, who makes himself at home in it, as good an idea of England as he can achieve in a year's sojourn:— better than London,

because in London he will always be coming across his countrymen, who will spoil his study.

Nor does my proposal, as will presently be seen, require the teacher when abroad to shut himself entirely from the world outside. On the contrary, he will associate with his fellowmen in the circle of society into which he is thrown, and seek to enter it from as many sides as possible—but the school-life will be his centre.

§ 5. I have added that the University can be placed by the side of the school, as affording an atmosphere in which a teacher when abroad will find himself at home. But this should come later—the University presents the highest form of culture both in Form and Content:—the school must prepare for this. The reader will observe that I am proposing to take the foreigner *through the stages of culture*—from youth to manhood. He wishes to grow into the Englishman's way of thought und mind-content? Very well, then he must submit to begin at the lowest rung of the ladder, with the school-boy, and must work rapidly through, from the third Form, to the University, acquiring in one year what it takes the English boy ten years to acquire.

There are, unfortunately, certain special features of English University life which make it unfavourable to the aims of a foreigner—especially if he only intends to spend a few months, and has not a very full purse. I will not go into this question, however, as it would lead me too far from my main theme. On the other hand, an Englishman coming to Germany, if he really *will* cut himself loose from English and American society, finds himself much better off in every way in a German University town, than a German coming to Oxford or Cambridge.

In our English schools the case is different, especially in that very numerous class of boarding schools where a number of young resident masters live together in a hostel, and are thrown upon one another very largely for society and recreation. Here a young German will very quickly make himself "at home" if he adapt himself to English ways a little.

§ 6. In the Prospectus of the Journal, to which I have above alluded, as affording the text for my discourse, stress is rightly laid upon "*die einföhrung in die nationale litteratur.*" This is as it should be, for the literature embodies all that is worthiest and most characteristic in the life of the people. But this literature can only be really acquired by building up a proper foundation (*vorbereitung*) of culturo-historical material, beginning with geography and early history. Shakespeare should come last, not first. He who studies Shakespeare (as literature, not as philological material) needs to have entered largely into the life and thought of the English nation. He who studies nineteenth century literature needs this foundation all the more. It is true that we *can* read this literature without such preparation, but if we do so, we might just as well read in translations, and save ourselves the trouble of acquiring the language, since we do not care to know the people that speak it.

I have been a year or more in Germany, and it is only within the last month or two, that I have felt myself really prepared to understand Goethe and Schiller. No doubt one may read the foreign literature of any country apart from its history with benefit, for any author of repute contains ideas and sentiments which are of universal import and interest, but I maintain that the distinctive, the deeper qualities of an author are bound up not only with his language, but with culturo-historical environment, and he who professes to read a foreign author in the original can only do so by bringing his mind into close contact with the native atmosphere, the *gedankenkreis* of the writer.

§ 7. Having considered *what* the German teacher should seek to obtain by going to England, and *where* he ought to go in order to obtain this, it remains to inquire *how to get him there*; in other words, under what conditions and terms ought the foreigner to be received into the school?

We may arrive at an answer, by inquiring whether he has anything to offer in exchange for his request. Obviously, he possesses what the school needs (or rather, ought to need): he is a living embodiment of a foreign country, of its speech

and culture. The German teacher, on going to an English school, ought to be regarded as a most valuable adjunct to the Modern Language instruction, for he speaks the language of Germany, knows the people of Germany, their customs, history, ways of living, their thought and traditions. If my readers will not regard the parallel as undignified, I would say that he is a most valuable *anschauungsmaterial*, and is as essential to a complete study of German, as the experiment table is to the study of Chemistry.

Here let me guard against a misunderstanding. I do *not* advocate the employment of foreigners as teachers on the staff of a school. I fully agree with the practice followed in Germany, of excluding Frenchmen and Englishmen from the *lehrerkollegium*, except under very unusual circumstances. I need not argue the question here, since everyone in Germany seems to be of the same opinion.

In England, however, the opinion still prevails in many quarters that foreign languages (i. e. the Modern ones¹) can only be taught by a native, and the result is that a large number of Germans and Frenchmen are employed in English schools. This is simply a proof that English secondary education is in a very backward condition, and that our teachers are not properly qualified to do their work. Perhaps if Napoleon, instead of threatening us from Boulogne, had actually invaded our shores, and had established himself in London instead of in Berlin, we might have sought national salvation—as you have done in Germany—from the school!

As things stand, however, at present, it is not difficult for a German teacher, if he can present testimonials, to obtain a post as teacher of his own language in some sort of English school, at a small salary sufficient for livelihood. In this way he can pass his time in England at small expense. But I wish to advise against this course, for it is only well to accept such a post if the teacher intend to settle in England permanently. *Good* secondary schools will *not* now take a foreigner who has just come from abroad and who cannot talk fluent English;

¹ How would our Classical brethren like to have their places taken by a pupil of Socrates, or a Roman student, raised from the dead!

he must first learn to be quite at home with English boys and English ways before the Headmaster of a school of reputation will receive him on the staff. The poorer sort of schools, small third-grade Grammar and private schools *will* accept him, but, it is *not advisable* for a foreigner who comes to study a country, to associate with such schools. I will not enter into details, for I do not care to dwell on the shady side of our English secondary school system: it is enough if I emphatically state my opinion that a young Frenchman or German who comes to England for a year or so, in order to learn the language, and who takes an inferior post in a poor school is making a grave mistake.¹

§ 8. If then, the young foreigner is *not* to enter a school as a teacher, how is he to be regarded—what status are we to assign him; how is the school which he enters to make use of him, as representing Germany?

The proposal I have to offer is based on the analogy of the *gymnasialseminarien* recently established in Prussia and Saxe-Weimar. I take it that the young German teacher desiring to come to an English school should apply as a *seminarist*, i. e. a student wishing to complete his professional training in one special branch (*fach*), the English language. He will ask to be put on exactly the same footing as a *gymnasialseminarist*, or as a *probekandidat*. He will not seek any salary, but, in return for the training which he will obtain by entering the English school, he will offer himself as an assistant for a few hours per week in the German classes, where assistance may be wanted. In my opinion this assistance should be given, not to the boys, *but to their master*, the Englishman who is teaching German. He will greatly appreciate the value of having a young scholar fresh from the continent as a companion with whom he can "rub up" his German.

Let us look across the water and see how it would work here in Germany. Why should not every *gymnasialseminar* arrange to receive year by year a young English scholar and

¹ For the opinion on this subject in the best schools, see Colbeck's *Lectures on Modern Language Teaching* (Cambridge 1887).

a young French scholar, as *anschauungsmaterial*? The Englishman would be taken in hand by the teacher of English, and the Frenchman by the teacher of French; they would take part, more or less silently, as guests in the work of the *seminar*; they would hear lessons day by day until they became familiar with the German language, and in return for this privilege, they would, under the direction of the *fachlehrer* and the *direktor*, give what help might be demanded of them to assist in the teaching of their native tongue:— it being premised that they would not be entrusted with the responsibility of teaching an ordinary class.

§ 9. I only indicate this proposal in the barest outline. By the courtesy of Hofrath Dr. Richter, Headmaster of the Jena Gymnasium, I have been permitted to watch the methods of his *gymnasialseminar* and I can see no difficulty in the working out of such a plan. I need not enlarge on the advantages that would accrue to the whole body of teachers of the three nations, if a system of this kind were put into operation: The final aim of our instruction—to widen the limits of culture by bringing teacher and pupil into closer contact and sympathy with our foreign neighbours—would be wonderfully helped if in each school we had a representative of these neighbours, as a friend and young colleague.

§ 10. The difficulty lies, not in arranging what to do with the young foreigner when he comes to our school (the *direktor* and the *fachlehrer* can easily be left to manage these details), but to *organize* this interchange of benefit between the three nations.

This organization can only be undertaken by the Modern Language Teachers' Associations and by the teachers' Journals. I look forward to the time when there shall, in each of the three countries, be such an Association, with its organ, working in conjunction with the Associations of the other two countries, and acting as an intermediary between the schools and teachers who wish to go abroad.

If the present proposal meets with favour, I imagine that in Germany it would be necessary, to communicate with the

kultusminister, in order to obtain permission for foreigners to "*hospitiren*" in the *gymnasialseminarien*, and in order to provide scholarships to enable German teachers to travel and reside in England. I have very little doubt that, if this were done, no difficulty would be experienced in finding *good* English secondary schools, in London and elsewhere, in which the German *seminarist* would be cordially welcomed and assisted. A Modern Language Teachers' Association has recently been established in London and could probably be appealed to, in order to help in such a scheme, although the views with regard to the purpose of Modern Language instruction, advocated by this Journal, are *far* from being accepted, or even understood, by many English schoolmasters.

Note. I have not made any references to other articles or pamphlets on this subject. Schnieding's *Der aufenthalt der neuphilologen* (Berlin, Oppenheim, 1889) and Waetzoldt's *Die aufgabe des neu sprachl. unterrichts und die vorbildung der lehrer* (Berlin, R. Gaertner, 1892) are full of interest. On one point I would join issue with Mr. Waetzoldt. He urges German teachers to frequent the "*neufranzösische seminar der universität Genf*" (pag. 47). I have no acquaintance with Geneva or with this Seminar, but if it attracts a number of German teachers to itself, it will not be an advantage to the Germans! The teacher abroad *must* avoid his own countryman so far as he possibly can. Furthermore, I hold that each teacher should confine his efforts to one of the foreign languages and to one of the two nations, and not as Mr. Waetzoldt seems to approve, to spend a few months in both countries (No. 4, p. 47). The study of one foreign country is the task of a lifetime. The ideal training for a teacher would require him to teach *one* foreign language (either ancient or modern) well, and one or two branches of science well, in addition to a special acquaintance with the history and literature of his native country. But I must not wander aside into these questions. I only raise them here because I wish to urge the desirability of the traveller *concentrating* his interest for a year upon one country. The French Government follow this plan; their *seminarlehrer* are sent for two years either to Germany or to England, but the same teacher does not study in both countries.

Jena.

J. J. FINDLAY.

BERICHTE.

I. ALLGEMEINES.

DER NEUSPRACHLICHE UNTERRICHT IN WÜRTTEMBERG.

Man sieht sich bei uns in ruhe des nene an und sucht heraus, was man gut findet. Unsere behörde ging hierin mit gutem beispiel voran. Nachdem auf verschiedenen versammlungen der württembergischen realschulmänner die reformmethode von Rapp-Ulm, Wagner-Reutlingen, Merz-Tübingen in ihren wesentlichen zügen beleuchtet worden war, hat die ministerial-abteilung für gelehrten- und realschulen den lehrern der neueren sprachen in entgegenkommender weise gestattet, versuche mit der neuen methode anzustellen. Auch den rektoren unserer anstalten muss als verdienst angerechnet werden, dass sie die bewegung nach kräften unterstützten. Die stille saat hat schon schöne früchte gezeitigt. Ich darf hier besonders auf einen vortrag hinweisen, den rektor Jäger-Cannstatt in der am 25. juni 1892 abgehaltenen allgemeinen württembergischen reallehrerversammlung gehalten hat, über das thema: *Aus der praxis des französischen unterrichts. Kurze mitteilungen über versuche mit der neuen methode.* Nachdem der vortragende das wesen der analytischen methode gekennzeichnet hatte, ging er auf die versuche über, die mit derselben an der realanstalt Cannstatt gemacht wurden.

Es wurde zunächst wert gelegt auf eine methodische pflege der französischen aussprache, und zwar schon von der ersten klasse an, da gerade die jüngeren schüler diesem gegenstand das meiste interesse entgegenbringen. Jeder einzelne schüler muss die lante richtig aussprechen lernen; deshalb wird dem lehrer der ersten klasse zur behandlung der lantlehre ein grösserer zeitraum angewiesen (3 monate des ersten schuljahrs); vom vierten monat an ist dann das erlernte in phonetischen und sprachlichen zusammenhang zu bringen durch einübung kleiner sätze. Durch die ganze anstalt hindurch wird diese übung fortgesetzt. Als resultat ist eine entschiedene besserung der aussprache zu konstatiren. In zweiter linie wird das auswendiglernen von prosastückchen geübt zur einföhrung in den französischen sprachgeist. In diesem sprachgeist drückt sich das temperament eines volkes aus, in dessen natürliche eigenart er einföhrt.

Als erfolg dieser übungen ist hervorzuheben, dass das fremdsprachliche gedächtnis der schüler bedeutend zugenommen hat. Weiterhin wird der exposition grössere anfeinerkeit zugewandt und die komposition beschränkt, bis der schüler einmal über einen grösseren sprechfond verfügt. Der erfolg der bisherigen versuche ist recht zufriedenstellend.

Auch die rektoren dr. Ramsler in Tübingen, dr. Böklen in Reutlingen und Müller in Eslingen stehen warm für die neue methode ein. An der realanstalt in Reutlingen ist seit letzten herbst in den unteren klassen Kufer, *Exercices et lectures*, neben der elementargrammatik von Ploetz eingeführt, und man hat damit gute erfahrungen gemacht, die kleinen zeigen rege lernlust, und in den ganzen fremdsprachlichen unterricht kam ein frischer und lebendiger zug. Im englischen wird schon seit jahren nach den grundsätzen einer gemässigten reform unterrichtet (nach Wagners lehrbuch). In den frühjahrsprüfungen wird infolge eines beschlusses des lehrerkonvents heuer erstmals statt der bisher üblichen komposition ein diktat aus dem behandelten stoff gegeben und hierzu die exposition verlangt. Die grammatische ausbildung der schüler wird dabei keineswegs vernachlässigt. Auch bei uns im süden wird möglichst bald mit zusammenhängenden stücken begonnen, allein man ist im gegensatz zu den weitgehenden forderungen der reformer der ansicht, dass man auch rein grammatische übungen nicht ganz entbehren kann. Nachdem in der untersten klasse die lantlehre behandelt ist, werden deshalb die grammatischen grundformen in kurzen sätzen eingeübt, und erst nachdem dieselben sicherer besitz aller schüler geworden sind, geht man nach einigen monaten zu zusammenhängenden lesestücken und im anschluss hieran zu sprechübungen, zu diktaten und zum vortrag memorirter prosaischer und poetischer abschnitte über. Auch im verlauf des weiteren unterrichts, durch den die schüler in das kulturleben des fremden volkes immer mehr eingeführt und befähigt werden sollen, in der fremdsprache gesprochenes richtig anzufassen und über schon behandelte gegenstände sich mündlich und schriftlich gewandt zu äussern, werden eigentlich grammatische übungen, allerdings womöglich im anschluss an die lektüre, für notwendig erachtet.

Wie die württembergische ministerialabteilung für gelehrten- und realschulen über den betrieb des unterrichts in den neueren fremdsprachen denkt, dürfte am besten aus folgendem erlass derselben vom 26. januar d. j. an das kgl. rektorat der realanstalt Reutlingen hervorgehen: »Bei dem fremdsprachlichen unterricht sind, jedoch ohne vernachlässigung der grammatischen ausbildung der schüler, die *praktischen ziele* desselben namentlich durch eine angemessene berücksichtigung der expositionsübungen auf allen unterrichtsstufen wohl im auge zu behalten, damit die schüler soweit gefördert werden, dass sie in der *fremdsprache gesprochenes* rasch und sicher auffassen lernen und im mündlichen und schriftlichen ausdruck den gewöhnlichen anforderungen des verkehrs genügen können«.

Die oberschulbehörde hat sich hiermit offen auf die seite einer gemässigten reform gestellt, und man ist dadurch zu der hoffnung berechtigt, dass auch bei uns die einseitig synthetische methode endgiltig beseitigt ist und die neueren sprachen im unterricht ins künftige allgemein als gesprochene sprachen behandelt werden.

Sonntag den 5. märz hielt der *württembergische verein für neuere sprachen* eine versammlung ab, die zahlreich besucht war und der auch oberstudienrat Günzler anwohnte. Auf der tagesordnung stand: *Der neue preuss. lehrplan und der fremdsprachliche unterricht in der württ. realschule*, worüber reallehrer Ackerknecht ein referat erstattete. Das ergebnis der an den vortrag sich anschliessenden debatte wurde in folgenden hauptsätzen niedergelegt:

1. Phonetische übungen sind dem anfangsunterricht voranzuschicken und in allen klassen kurz zu wiederholen.

2. Im anfangsunterricht ist im wesentlichen von der historischen schreibung auszugehen; nach bedarf sind jedoch einzelne lautzeichen zur anwendung zu bringen, und im englischen ist für die ersten übungs- und lewestücke interlineare lautschrift wünschenswert. (Folge dieser beiden sätze ist die forderung, dass jeder lehrer phonetisch geschult sein muss.)

3. Im mittelpunkt des unterrichts steht die lektüre; an sie schliessen sich sprechübungen und diktate an. Sie ist möglichst bald zu beginnen, aber nicht nur als hilfsmittel für die grammatik, sondern als geistiges bildungsmittel.

4. In sämtlichen klassen sind kompositionsübungen nicht zu entbehren, doch treten sie im anfangsunterricht nur als reproduktion auf. Der unterricht geht deshalb auch von einzelsätzen aus und erst nach einigen monaten zu zusammenhängenden stücken über.

5. Wünschenswert ist, dass in sämtlichen prüfungen auf diktate, expositions- und redeübungen rücksicht genommen wird.

Der inhalt der vereinbarten grundsätze wird zur kenntnis der behörde gebracht werden.

In *Tübingen* hat Dr. Karl Voretach im oktober letzten jahrs seine vorlesungen als ausserordentlicher professor begonnen. Leider ist immer noch keine aussicht vorhanden, dass eine ordentliche professur wenigstens für romanische sprachen geschaffen wird; wie man hört, soll das ministerium aus sparsamkeitsrücksichten dagegen sein. Prof. Stürtzinger hätte den ruf nach Würzburg nicht angenommen, wenn ihm hoffnung gemacht worden wäre, bald ordinarius zu werden. Wie lange wird unter solchen verhältnissen prof. Voretach aushalten?

Der zum lektor der englischen sprache nach *Tübingen* berufene dr. Hoops wird sein amt nach ostern antreten; in dem zu ende gehenden wintersemester hat der germanist prof. H. Fischer auch die englischen vorlesungen übernommen.

Die zahl der *vollständig geprüften kandidaten des höheren lehramts* beträgt derzeit in württemberg:

- a) für humanistische professorstellen 45
- b) für präzeptorstellen (an unterklassen) 68
- c) für realistische professorstellen (an oberklassen) 41 und zwar
 - α) sprachlich-historischer richtung 7
 - β) mathematisch-naturwissenschaftlicher richtung 34
- d) für reallehrstellen (unterklassen) 46.

Nach dem durchschnitt von 1888—92 finden hiervon etwa jährlich ihre erste anstellung auf lebenszeit von a. 3, b. 4-7, c. 3-5, d. 4-5 kandidaten. Nach dieser rechnung würden also 15, bzw. 12 und 10 jahre verfließen, bis die jetzt vorhandenen kandidaten alle angestellt wären. Durch die geplante zerteilung der Stttingarter realanstalt, sowie den ausbau der Cannstatter und Heilbronner realanstalt gestalten die verhältnisse der realisten sich ein wenig günstiger. Für die professoratsprüfung sprachlich-historischer richtung hat sich heuer nur ein kandidat gemeldet.

Definitiv angestellt sind in Württemberg:

		I. Humanisten				
im alter von		20—29	30—39	40—49	50—59	60—69 70—79
1. Professoren						
(an oberklassen):	0	26	37	14	9	1
2. Präzeptoren						
(an unterklassen):	4	82	29	20	8	0
		II. Realisten:				
1. Professoren						
(an oberklassen):	0	29	23	14	9	1
2. Reallehrer						
(an unterklassen):	0	84	51	30	5	3

Bei normalem gang der dinge sind so für die nächste zeit wenig pensionirungen in ansicht zu nehmen, und in den nächsten jahren wird nicht leicht ein kandidat vor dem 31. oder 32. lebensjahr zur definitiven anstellung gelangen. Unter solchen verhältnissen ist jedem, der nicht ausgesprochene neigung und befähigung zeigt, dringend abzuraten, sich dem höheren lehrfach zuzuwenden.

Reutlingen, anfang märz 1893.

PH. WAGNER.

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES EN HOLLANDE.

La Loi néerlandaise sur l'Enseignement supérieur ordonnait, en 1876, la création d'une chaire de français, d'une chaire d'allemand et d'une chaire d'anglais dans une des Universités de l'État.

Le gouvernement du Royaume des Pays-Bas, pour des raisons où se mêlait un peu de politique, et sans se rendre un compte exact des

services que cet enseignement pourrait être appelé à rendre, résolut de doter de ces trois chaires l'Université de Groningue, la plus excentrique, géographiquement parlant, des trois.¹

Du reste, il ne se pressait pas. La chaire d'allemand fut fondée en 1881; ou plutôt, une place de «*dozent*», occupée depuis 1878 par M. Symons, fut transformée à cette époque en chaire officielle. Il fallait d'ailleurs, en vue des examens pour le grade de docteur en philologie néerlandaise,² une chaire de langues germaniques et de linguistique comparée; rien ne paraissait plus simple que d'y rattacher la chaire d'allemand moderne. C'est ce qui fut fait. M. Symons est, depuis 1881, le titulaire de ces deux chaires réunies.

En 1884 un décret royal créa la chaire de français, que j'ai l'honneur d'occuper depuis huit ans.

En 1886 M. Beckering Vinckers inaugurait la chaire d'anglais; devenue vacante, vers la fin de 1892, par la mort du premier titulaire, celle-ci va être occupée prochainement par M. Karl Bülbring, *privat-dozent* à Heidelberg.

Comme la loi n'a institué de doctorat spécial ni pour les langues germaniques (en dehors du hollandais), ni pour les langues romanes, ni pour l'anglais, et qu'elle ne connaît pas davantage l'excellent système du groupement libre des branches, adoptée par les Facultés allemandes, il est clair que l'enseignement des langues vivantes, en dépit de la fondation de ces trois chaires, n'a pas encore et ne peut pas avoir la place qu'il conviendrait de lui assigner dans le cadre des études universitaires: les études d'allemand, de français, d'anglais ne trouvent pas leur sanction dans les épreuves d'un examen de Faculté; la préparation des professeurs de langues vivantes dans les Gymnases et dans les Ecoles secondaires (*Hoogere burgerscholen*) n'est rattachée par aucun lien officiel, par aucun règlement, par aucune tradition, à l'activité des trois professeurs de Groningue; seul le professeur d'allemand, par suite du caractère complexe de sa chaire, est appelé à diriger une partie importante des études pour le doctorat en philologie néerlandaise.³

¹ Les deux autres Universités de l'État se trouvent, comme on sait, à Leyde et à Utrecht. Amsterdam possède une Université municipale, reconnue par la Loi et sur laquelle l'État exerce un certain contrôle.

² Les Facultés des Lettres des Universités néerlandaises peuvent conférer cinq grades différents de docteur: docteur en philosophie, docteur en philologie classique, docteur en philologie néerlandaise, docteur en philologie sémitique, docteur en langues et littératures de l'Archipel des Indes orientales. C'est tout.

³ Le professeur d'anglais peut attirer quelques-uns des étudiants de cette catégorie à son cours d'anglo-saxon parce que la loi, en réglant le programme de l'examen pour le doctorat en philologie néerlandaise, a laissé aux candidats le choix entre le moyen haut-allemand et l'anglo-saxon. Le vieux français n'a aucune place dans le programme.

Et pourtant la Hollande a besoin d'un assez grand nombre de professeurs de langues vivantes pour ses Gymnases et ses Écoles secondaires. Comment fait-elle pour se les procurer? C'est la Loi sur l'enseignement secondaire, amplifiée par des Décrets royaux, qui a réglé le recrutement de ce personnel. Pour les langues vivantes le brevet de professeur s'obtient à la suite d'un examen de langue et de littérature passé devant un jury spécial.¹ Chaque année le Ministère de l'Intérieur nomme trois commissions différentes, une pour l'allemand, une pour le français, une pour l'anglais, composées de professeurs de l'Enseignement secondaire et présidées par les professeurs de la Faculté des Lettres de Groningue.

C'est donc indirectement, comme présidents des jurys d'examen, que ceux-ci peuvent exercer quelque influence sur l'enseignement des langues vivantes dans les écoles du pays.²

Ces jurys peuvent délivrer deux espèces de diplômes: un brevet de langue moderne et de grammaire (brevet A) et un brevet complet de langue (y compris la langue ancienne) et de littérature (brevet B). C'est ce dernier seul qui est le vrai diplôme de professeur.

Voici, dans ses grandes lignes, le programme des épreuves dont se compose l'examen B³:

Epreuves écrites: 1. une traduction assez difficile du hollandais dans la langue étrangère (les étrangers peuvent remplacer cette épreuve par la paraphrase d'un poème); 2. une composition sur un sujet littéraire.

Epreuves orales: Grammaire de la langue moderne, grammaire historique; connaissance des anciens états de la langue et de la langue vivante; quelques notions de phonétique, de rhétorique et de versification. — Explication orale d'une scène de tragédie ou de comédie classique. Histoire générale de la littérature; étude d'un sujet littéraire spécial. Lectures suffisantes et assez étendues d'ouvrages littéraires des différentes périodes. — Pendant tout l'examen l'usage de la langue étrangère est de rigueur; il faut que le candidat ait une bonne prononciation et qu'il s'exprime avec facilité.

¹ Ce système de jurys d'examen spéciaux n'existe pas pour les professeurs de grec et de latin, et n'existe que dans une très faible mesure pour les professeurs de hollandais et d'histoire. Pour ces branches la *facultas docendi* est rattachée (exclusivement ou de préférence) à un examen de Faculté.

² Cette influence est très réelle et très bien accueillie par les autres membres du jury.

³ Le règlement officiel ne fait qu'indiquer les points principaux; chaque commission reste libre de modifier à son gré les détails de l'examen. Le programme que je donne plus haut est celui que j'ai fait adopter par le jury des examens de français; il ne diffère pas notablement de celui que mon collègue, M. Symons, applique depuis plusieurs années aux examens d'allemand.

L'examen, comme on le voit, est loin d'être facile; il comprend un terrain très vaste, trop vaste peut-être, et exige des études longues et sérieuses. Mais il n'a pas, en littérature du moins, un caractère scientifique; seule l'obligation d'avoir étudié un sujet spécial (cette épreuve a été introduite récemment) est une tentative de concentrer l'attention du candidat et de le pousser vers les recherches personnelles. Malheureusement aucune condition d'études préparatoires ou de connaissances spéciales ne peut être imposée au candidat. Il a le droit d'être spécialiste dans le sens étroit du mot.

Il est évident que la préparation à cet examen peut se faire, en grande partie du moins, en dehors de l'Université. Aussi la plupart des candidats se font-ils préparer par un bon professeur de l'enseignement secondaire, de préférence par un étranger. Ceux qui habitent Groningue ou auxquels leurs moyens permettent de faire un séjour prolongé dans cette ville, recherchent en outre la direction du professeur de la Faculté des Lettres, notamment pour l'étude de la grammaire historique et des vieilles formes de la langue. Mais, Groningue étant loin, c'est toujours une minorité qui vient profiter de ces leçons.

On voit par l'exposé qui précède qu'en Hollande l'enseignement universitaire des professeurs d'allemand, de français et d'anglais présente de nombreuses lacunes et des anomalies regrettables. En effet, cet état de choses exclut à peu près de l'Université l'étude scientifique des langues étrangères; il ferme l'accès au professorat des langues vivantes dans les Gymnases et dans les Écoles secondaires à des étudiants ayant fait des études classiques, pour y admettre presque exclusivement des jeunes gens sortis de l'enseignement primaire et à qui manque l'esprit scientifique; il oblige les professeurs de la Faculté à baisser le niveau de leur enseignement, pour le mettre à la portée de ceux qui le recherchent en vue de leur examen spécial, et qui ne sont pas suffisamment préparés pour le recevoir.

D'autre part, comme la Faculté ne peut offrir aux candidats qu'une seule chaire et ne met à leur disposition aucune des ressources que réclame l'élément pratique de leur préparation au professorat (le système allemand des »lecteurs« n'existe pas en Hollande), ceux-ci se voient obligés de chercher un supplément de préparation dans des leçons particulières, qu'ils vont demander à un professeur de l'Enseignement secondaire.

Si défectueux qu'il soit, de l'avis de tous, cet état de choses semble devoir se prolonger encore assez longtemps. Pour le changer complètement il faudrait reviser deux lois, celle sur l'Enseignement supérieur et celle sur l'Enseignement secondaire, modifier l'organisation de la Faculté des Lettres et augmenter le nombre du personnel enseignant.

En attendant qu'un Ministre de l'Intérieur (la Hollande n'a pas de Département spécial de l'Instruction publique) se décide à prendre ces mesures radicales, il y aurait déjà quelque chose de gagné si les examens pour le brevet de professeur d'une des langues vivantes pouvaient être

mis plus directement en rapport avec les études universitaires et si, avant d'admettre les candidats à l'examen spécial, on exigeait d'eux de certaines garanties d'études préparatoires.¹ Seulement, il faudrait en même temps mettre à la disposition de la Faculté toutes les ressources dont les candidats auraient besoin pour compléter leur préparation, tant au point de vue pratique qu'au point de vue scientifique.²

Rien ne fait prévoir qu'une solution de cette nature doive être prochainement tentée. Sauf quelques rares Députés et un ou deux fonctionnaires du Ministère de l'Intérieur, personne, en dehors des quelques professeurs et des quelques candidats que la chose regarde de près, ne s'intéresse à cette question. La politique défend qu'on touche aux lois, et l'indifférence s'accommode fort bien de la routine.

Groningue.

A. G. VAN HAMEL.

L'ENSEIGNEMENT LINGUISTIQUE EN ESPAGNE.

L'enseignement linguistique manque en Espagne d'organisation. L'État soutient dans les Écoles normales, dans les Lycées (*Institutos*), dans les Écoles de Commerce et d'Arts et Métiers, dans la Faculté de Philosophie et Lettres et dans l'École de Chartes (*Diplomática*) plusieurs chaires de langues anciennes et modernes; mais les efforts des maîtres et des élèves, dignes de meilleur succès, restent pour la plupart stériles, faute d'une organisation rationnelle. Nous en reparlerons; mais bornons-nous pour le moment à établir les faits; plus tard nous aurons l'occasion d'en examiner les causes et d'en tirer les conséquences.

Dans le premier degré de l'enseignement nous trouvons comme de juste, l'étude de la langue nationale, le castillan, qu'on commence à faire dans les écoles de *párvulos* depuis la troisième année de l'enfant, et que l'on continue généralement jusqu'à la dixième année. Il y a en Espagne, pour servir aux besoins de l'enseignement primaire, 418 écoles de *párvulos*; 8123 écoles *elementales* de petits garçons, 7194 de petites filles, 6678 des deux sexes et 1138 écoles de *temporada* (ouvertes une partie de l'année seulement); puis 193 écoles *superiores* de jeunes garçons et 59 de jeunes filles; 7 écoles *dominicales* pour garçons et 36 pour filles; 19 écoles de *adultos* et 838 de *adultos*; enfin 33 écoles Normales de *maestras* et 47 de *maestros*, plus une École Normale Centrale de chaque classe à

¹ Une proposition ayant cette portée a été faite au Ministre par quelques représentants de l'Enseignement supérieur. Leur rapport se lit in extenso dans le n° 1 du *Museum*.

² J'ai exposé au long mes idées sur ce sujet dans un article écrit en hollandais *De opleiding van leeraren in de moderne talen* qu'on trouve dans le *Jaarboek van het Hooger en Middelbaar Onderwijs* p. p. M. Valette, Harlem 1892.

Madrid, destinée à fournir des professeurs des autres Normales. Peut-on croire, après cela, que la connaissance de la langue castillane n'ait pas fait un pas depuis des siècles?

En dehors des maîtres d'école, personne n'a à s'occuper officiellement de l'enseignement de la langue nationale; il existe, il est vrai, dans les deux premières années de l'enseignement secondaire, deux cours de castillan qui devaient faire suite aux études de la première enfance; mais malheureusement ces deux cours se trouvent réunis à ceux du latin sous le titre de *Latín y Castellano*, et la presque totalité des *catedráticos* chargés de ces cours ne se préoccupent que du latin (inutilement, ça va sans dire, et la deuxième section du Congrès pédagogique de Madrid de 1892 l'a reconnu à l'unanimité), et les enfants, quelle que soit la carrière qu'ils choisissent, n'entendront plus dorénavant parler de latin ni de castillan. Pas même dans la Faculté des Lettres, on ne trouve un cours d'espagnol ni de latin, qui serait comme le fondement vraiment scientifique de la culture linguistique nationale. L'enseignement du castillan laissé de la sorte entre les mains des pauvres maîtres d'école, manquant de livres, d'argent et de temps, quel sort doit-il attendre autre que celui qu'il a? Les efforts isolés de tel ou tel savant restent à peu près inconnus et tout à fait stériles en tout cas pour la culture nationale.

Passons aux études de langues étrangères. Ces études, dans l'enseignement secondaire, ne datent que de 1880, époque dans laquelle on créa (ou plutôt on rétablit) des chaires de langue française dans les 59 *Institutos* (Lycées) d'Espagne, en rendant obligatoire la connaissance de cette langue pour tous ceux qui prétendaient au baccalauréat. En 1887 cet enseignement fut réglementé tel qu'il existe aujourd'hui: le français est étudié en deux cours (1^{er} octobre — 31 mai) de trois leçons d'une heure et demie par semaine. La méthode et les textes sont (comme dans toute sorte d'enseignement) au choix du professeur; mais le deuxième cours doit être fait précisément en français, avec des dictées en français et en espagnol pour les traductions et les versions. Le personnel des professeurs est choisi (c'est la règle pour tout le professorat espagnol) moyennant *oposicion*, et on n'exige que la qualité d'espagnol ou naturalisé espagnol et l'âge minimum de 21 ans pour être admis à ces sortes de concours qu'on appelle *oposiciones*; c'est dommage, car l'enseignement linguistique se ressent beaucoup du manque de culture scientifique et littéraire de plusieurs professeurs; il est permis de croire que cet état de choses changera sans tarder et qu'on exigera le titre de licencié ès Lettres aux candidats aux chaires de langues vivantes, dont le traitement alors (il est maintenant de 2500 *pesetas* avec des augmentations quinquennales de 500 *pesetas*) sera égal à celui de tous les autres professeurs qui ont 3000 *pesetas* à leur entrée dans le corps enseignant.

En dehors des Institutos, le français est aussi enseigné dans les trois Écoles supérieures de Commerce de Madrid, Barcelonne et Bilbao, et dans les huit Écoles *elementales* d'Alicante, Cadix, Corogne, Malaga, Santander,

Sevilla, Valladolid et Saragosse; dans l'École Centrale d'Arts et Métiers de Madrid, et dans les *provinciales* d'Alcoy, Almeria, Bejar, Gijon, Logroño, Santiago, Sevilla et Vilanneva et Geltru; enfin dans l'École nationale de Musique et Déclamation de Madrid. On exige aussi la connaissance du français pour être admis dans presque toutes les carrières et Écoles spéciales (telles que les Postes et Télégraphes, Académies militaires, Marine, Écoles d'ingénieurs, etc.), en faisant en plus dans l'Académie générale militaire de Tolède un petit cours appelé de perfectionnement du français dans deux mois (avril—mai) pour les *cadetes* ou élèves de l'Académie.

Pour ce qui est des autres langues modernes, l'allemand, l'italien et l'anglais sont enseignés à Madrid et à Barcelonne et dans quelques Lycées de province; mais cette étude n'est obligatoire que pour être admis dans quelques carrières; les élèves des Écoles de Commerce doivent pourtant étudier l'anglais et ceux de l'École de Musique l'italien. Quant à l'allemand, il n'existait qu'à Madrid et à Barcelonne pour ceux qui voulaient en faire l'étude en dehors de toute exigence officielle, lorsque en 1887 les Écoles de Commerce se trouvèrent enrichies de cet enseignement, et les Lycées de Cadix, Grenade, Salamanque, Santiago, Sevilla, Valladolid, Valence et Saragosse comptèrent parmi leurs chaires des chaires d'allemand. L'innovation était heureuse: l'allemand devait être étudié (comme l'anglais) en trois cours de trois leçons par semaine, et comme on le rendait obligatoire pour les étudiants de Médecine et de Pharmacie (je ne suis jamais arrivé à comprendre la cause de cette préférence: pourquoi un pharmacien doit-il savoir l'allemand, et un philosophe ou un littérateur ou un avocat n'en a pas besoin? mystère!), on pouvait espérer que, dans quelques années, nous aurions en Espagne une nombreuse pléiade de connaissances d'allemand. Mais oh désillusion! le même ministre qui signait un si louable arrêt et qui décrétait qu'il fallait *trois cours* pour savoir l'allemand, n'en exigeait qu'*un seul* aux élèves pour lesquels il déclarait obligatoire la connaissance de cette langue. La chose semble incroyable, mais rien de plus vrai. Moi-même je fus nommé pour une des nouvelles chaires, et si je suis parvenu à obtenir dans mon enseignement à Salamanque quelques élèves d'allemand dignes de mes élèves de français, ce ne fut qu'en sursautant par dessus l'arrêt ministériel, et en faisant le seul cours exigé aux candidats médecins et pharmaciens à six leçons par semaine au lieu de trois.

Quel sera l'avenir des chaires créées et de l'enseignement de l'allemand en Espagne? Je n'en sais rien; toujours est-il que les exercices d'*oposicion* pour la provision définitive n'ont pas encore eu lieu et que les professeurs qui doivent en être les juges, moi j'en suis un, nous ne savons point à quand nous serons convoqués pour donner notre avis et formuler notre candidature. Dans le Congrès pédagogique tenu à Madrid en octobre dernier à l'occasion du centenaire de la découverte de l'Amérique, j'ai demandé dans un mémoire, parmi d'autres réformes, la

création de deux cours d'allemand à côté de deux cours de français, obligatoires pour les candidats au baccalauréat dans tous les Lycées; mais malheureusement les vents d'économie qui soufflent de tous côtés, ne me permettent guère d'espérer que ma proposition soit acceptée par le gouvernement. Comment faire! Nous saurons attendre: ce qui doit arriver arrivera, et la connaissance des langues vivantes est un des plus pressants besoins de la vie moderne. Les nations qui négligent de le satisfaire se condamnent par là même à l'isolement et à la pénurie intellectuelle, source des autres pénuries, et il faut espérer que l'Espagne, dont les forces se relèvent depuis quelques années, ne voudra pas renoncer pour toujours à un si puissant élément de culture et de progrès.

Toledo, mars 1893.

DR. FERNANDO ARAUJO.

II. METHODE.

UNTERRICHT IM DEUTSCHEN OHNE BENUTZUNG DER MUTTERSPRACHE IN EINER PRIVATSCHULE IN FINLAND.

Das grundprinzip der methode, jegliche übersetzung vom ersten unterrichte auszuschliessen, habe ich einer beschreibung der Berlitzschen methode entnommen. Um dieses möglich zu machen, wurde ein anschauungsunterricht in der deutschen sprache notwendig. Die ersten lektionen bestehen darin, dass man den schülern eine anzahl gegenstände nennt, die im voraus geordnet und gruppiert worden sind. Womöglich nennt man solche dinge nacheinander, welche einigermassen zusammengehören und ausserdem dasselbe geschlecht haben. Z. b. die wand, die decke, die diele, die thür. Sobald ich die namen dieser vier gegenstände ein paar mal wiederholt habe, frage ich einen der schüler: »Was ist das?« Erfolgt keine antwort, sage ich noch einmal: »Das ist die wand.« Nachdem zwei oder drei schüler einzeln dieselben gegenstände aufgezählt haben, müssen alle dieselben im chor wiederholen, um jedem gelegenheit zu geben, jedes wort auszusprechen. Macht sich dabei irgend ein fehler in der aussprache oder form bemerkbar, wird die sache natürlicherweise noch einmal daran genommen. Die anordnung der dinge in gruppen von je vier und vier gibt der stunde einen gewissen anstrich von gymnastik, der für die schüler unterhaltend ist. Ich habe darum immer versucht mehrere schüler gleichzeitig lernen zu lassen, gewöhnlich acht auf einmal. So oft die schüler vier gegenstände richtig im chor genannt hatten, wurden dieselben als halt fürs gedächtnis aufgeschrieben.

Auf diese weise erhielten die schüler die erste portion des schwer-verdaulichen *der, die, das*. Meiner erfahrung nach ist diese gruppierung nach dem geschlecht eine grosse erleichterung für den schüler, um sich den rechten artikel zu merken.

Während einer folgenden stunde wurden solche kleinere gegenstände, welche die schüler hatten nennen lernen, unter ihnen und mir verteilt, und ich konnte nun sagen: »Ich habe die nhr, was haben Sie? (oder: Was hast du?)«. Die antwort wird z. h. »Ich habe die kaffeetasse«. Gewöhnlich läuft diese übung gut ab, bis jemand ein maskulinum nennt. Z. h. »Ich habe *der teller*«. Nun ist der zeitpunkt da, um die verschiedene form des akkusativs hervorzuheben und einzuprägen. Hat man einen schüler vor sich, der schon etwas grammatik kennt, so wird dieser unterschied leicht eingesehen, anderenfalls aber ist es sowohl die aufgabe als der vorzug dieser methode vor anderen, einen richtigen gebrauch der verschiedenen kasus beibringen zu können, ohne dass sich der lehrer auf eine längere theoretische erklärung einlässt. Nur durch zahlreiche beispiele muss der unterschied deutlich gemacht werden. Dieses habe ich mir viele mal sagen müssen, wenn ich in gefahr geriet anstatt deutsch allgemeine grammatik zu lehren. Nein, hat jemand seine muttersprache ohne theoretischen unterricht in der grammatik gelernt, so kann es nur ausnahmsweise meine aufgabe sein; diesen mangel bei dem anfänger in einer fremden sprache zu ersetzen. — Statt dessen suche ich die sprachform, deren ich bedarf, in einem zusammenhängenden stücke anzubringen und lasse die schüler dieses auswendiglernen nebst anderen beispielen, welche die schüler bald selbst bilden lernen. Um den 4. fall einzüben, teilte ich kürzlich folgende übung mit: Dieses bild stellt ein speisezimmer vor. Da steht der esstisch, der brotkorb, der teller, das salzfass, das messer, die gabel n. s. w. (nominativ). Darauf folgte: Das dienstmädchen hat den tisch gedeckt, sie hat *den* brotkorb hingestellt und das messer und die gabel hingelegt. — Bei jeder zusammenhängenden übung geht es ebenso zu wie bei den einzelnen wörtern. Ich sage erst ungefähr drei sätze und stelle darnach fragen, welche es dem schüler möglich machen sollen mit den vorher gehörten worten zu antworten. — Also geht man stufenweise vorwärts in der grammatik. Je weiter man kommt, um so leichter muss es werden, weil die wortkenntnis der schüler ja mit jeder stunde gemehrt wird. — Natürlich habe ich mich nicht vollkommen von dem durch die grammatik angewiesenen plane hinten lassen, sondern habe dann und wann sowohl gespräche als auch beschreibungen von bildern mitgeteilt, in welchen auch solche grammatische formen enthalten waren, die erst auf einer späteren stufe ausführlicher behandelt wurden.

In herrn Schiöts *billed-atlas* habe ich eine ausgezeichnete hülfe gefunden für die fälle, wo ich nicht die gegenstände selbst vorlegen kann. — Noch besser als bilder sind aber immer wirkliche dinge. Besonders braucht man solche bei einübung der zeitwörter. Z. b. Ich nehme die feder und schreibe. Da ist das strickzeug, ich stricke n. s. w. Aber auch dieses verfahren kann sowohl einseitig als einförmig werden. Will man die schüler auf natürliche weise mit den verschiedenen wendungen und formen der sprache vertraut machen, müssen sich die übungen an wirkliche oder gedachte ereignisse und situationen anschliessen. — Eine wert-

volle ergänzung zu diesem *billed-atlas* für den französischen unterricht könnte man in einem andern, auch von einem dänischen verfassers geschriebenen buche erhalten, nämlich in *fransk begynderbog* af O. Jespersen, welches dieses jahr in einer neuen auflage erschienen ist.

Für meinen teil habe ich bisher beim unterricht in der deutschen sprache für den zweck geeignete, ansprechende bilder aus verschiedenen zeitschriften angewandt. Besonders für ältere personen, mit denen ich oft zu thun habe, sind derartige illustrationen von größerem interesse. Eines aus der gartenlanke trug den namen »Der klatschwinkel«. Es stellte den winkel eines hofes vor, wo mehrere weiber in eifrigem gespräche versammelt waren. Über der gruppe sah man das lächelnde gesicht eines männlichen zuhörers, der von seiner wohnung aus offenbar ohne mitwissen der weiber die letzten neuigkeiten aus dem nachbarhause erfährt. Dieses bild, wie verschiedene andere von entweder humoristischer oder ernster art gab viel stoff für den unterricht.

Wiewohl ich mich also für eine anhängerin der anschauungsmethode erklärt habe, bitte ich doch, dass niemand meine ansicht in bezug auf die vortrefflichkeit dieser methode missverstehen möge. Ich will *nicht* behaupten, dass *jeder* unterricht nach bildern durchaus vortrefflich sein müsste. Im gegenteil habe ich eine gewisse erfahrung darin, dass dieser unterricht in verkehrter weise betrieben werden kann. Legt der lehrer z. b. ein bild vor den anfänger und fragt so lange »was ist das?« bei jedem der auf dem bilde dargestellten dinge, bis der schüler schliesslich mittelst vieler übersetzungen gelernt hat, dieselben zu nennen, so ist dies bei weitem nicht die rechte art, und ich verstehe sehr wohl die lehrerin, welche behauptete, dass sie nach bildern lehrte, aber dass die schüler dies langweilig und kindisch fanden. Nein, ist der lehrende nicht im stande, eine lebhafte beschreibung zum bilde zu fügen, so mag er lieber wenn nicht dem ganzen sprachlehrerberufe so doch wenigstens der anschauungsmethode valet sagen.

Eine gute sache soll nicht durch schlechte ausführung verdorben werden. Besonders während des ersten unterrichtes, wir wollen sagen im ersten lehrjahre, muss es der lehrer sein, welcher zuerst das bild beschreibt, und zwar in so leichten und kurzen sätzen als möglich. Er muss dabei dasselbe verfahren beobachten wie während der ersten stunde: erst so viel sätze mitteilen, wie sich die schüler einigermaßen merken können, und darnach mit den fragen beginnen. Nachdem diese beantwortet sind, folgt die schriftliche aufzeichnung. Darnach fährt der lehrer wiederum fort mit seiner beschreibung. Dann kann man erwarten, dass die antworten mit einer gewissen schlagfertigkeit gegeben werden, und der unterricht bekommt leben und interesse.

Oft bin ich gefragt worden, ob man beim anschauungsunterricht überhaupt etwas mit grammatischen regeln zu thun hätte. Aus dem gesagten geht schon hervor, dass ich für meinen teil wenigstens eine grammatische erscheinung nach der andern systematisch behandelt habe,

jedoch gewöhnlich ohne den schülern direkt eine regel zu sagen. Die regeln für den gebrauch der präpositionen sind beinahe die einzigen, welche vorgekommen sind, aber auch diese wurden erst dann gelernt, nachdem die schüler durch zahlreiche beispiele die mit denselben verbundenen sprachgesetze kennen gelernt hatten. Beispiele (an ein bild angeschlossen): Däumling sitzt *am* ufer. *Vor ihm* ist das wasser, *hinter ihm* ist der baum; *neben diesem* baume sind viele andere bäume.

Auch in bezug auf abstrakta hat man bedenken geäußert, wie die schüler von diesen einen begriff bekommen sollen, ohne übersetzung. Ich kann mit däumling fortfahren, um ein beispiel zu bekommen. Im bucho steht: »Däumlings vater und mutter haben kein brot zu hause. Sie sind sehr arm.« — Arm, was ist das? lese ich in den mienen der schüler. Da zeige ich ein geldstück und sage: »Das ist geld. Däumlings eltern haben kein geld; sie sind arm.« Ein jeder, welcher sich nur gut für jede stunde vorbereitet, wird finden, dass der übergang zu derselben ebenso leicht ist wie in der muttersprache.

Als ich im herbst 1885 mit diesem unterricht begann, hatte ich gar keine vorbilder, an welche ich mich hätte halten können. Ich schrieb allerdings nach Amerika, um ein lehrbuch zu erhalten, welches an den Berlitzschen schulen gebraucht wurde, aber ein solches kam erst an, nachdem ich schon den halben kursus von 60 stunden, also gerade den schwersten teil des unterrichtes erledigt hatte. Das buch, welches übrigens nicht vollständig war, war von einem schreiben begleitet, in welchem man mir zu verstehen gab, dass man an ort und stelle mit der methode bekanntschaft machen müsse. Dazu fühlte ich mich doch um so weniger geneigt, da ich mit derselben gut zurechtkam in der art, wie ich sie selbst ausgearbeitet hatte. . . . Unabhängig von einander haben also verschiedene pädagogen in verschiedenen ländern die neue methode angearbeitet, und es ist überraschend zu sehen, wie sie trotzdem in verschiedenen punkten dieselben mittel gewählt haben. Nichts kann besser als diese thatsache die richtigkeit ihrer auffassung beweisen.

Zum schluss erlaube ich mir meine auffassung speziell über den grundlegenden unterricht in folgende punkte zusammenzufassen:

1) Man bediene sich, hauptsächlich im anfang, ausschliesslich der fremden sprache, damit der schüler sich gewöhne, direkt in derselben zu denken; dadurch wird viel zeit erspart, und für die zukunft werden unrichtigkeiten vermieden, die durch buchstäbliche übersetzung entstehen.

2) Man wende sich in stärkerem grade an das gedächtnis der schüler und an ihr vermögen nachzusprechen, als an ihren verstand und ihre reflexion, denn auch der weniger begabte ist im stande gewesen, die muttersprache zu lernen, er muss also denselben prozess in einer anderen sprache durchmachen können.

3) Man darf die methode nicht misbranchen durch eine unrichtige anwendung; sowohl beim ersten stadium wie später ist es notwendig, dass der schüler versteht, was der lehrer sagt, und vor allem, dass er im

stande ist, es zu wiederholen. Fast die ganze arbeit von seiten des schülers besteht im memoriren.

4) Die methode ist besonders für die unteren klassen zu empfehlen; dann erst, wenn die schüler sich schon in der fremden sprache ausdrücken können, sind sowohl übersetzungen aus der muttersprache und (zuweilen) in dieselbe als auch ein eingehender unterricht in der grammatik notwendig als mittel, um den verstand auszubilden und einen tieferen einblick in den bau und die gesetze der sprache zu gewährn.¹

Helsingfors, 1892.

EDLA FREUDENTHAL.

BESPRECHUNGEN.

STEPHAN WAETZOLDT, *Die aufgabe des neusprachlichen unterrichts und die fortbildung der lehrer.* Berlin 1892. R. Gaertners verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder).

Die rubrik »rezensionen« im 1. hefte der *N. Spr.* mit der besprechung dieses bedeutsamen vortrags zu eröffnen, ist mir eine ganz besondere freude. Was der verf. über die aufgabe des neusprachlichen unterrichts und die vorbildung der lehrer sagt, weist so genau auf die ziele der neuen zeitschrift hin, dass unser prospekt zum teil sogar den wortlaut der Waetzoldtschen thesen übernommen hat.

Der 5. Allgemeine Deutsche Neuphilologentag (Berlin) stimmte den thesen überwiegend bei und beschloss am 8. juni v. j., sie zur kenntnis der unterrichtsverwaltungen sämtlicher deutscher staaten zu bringen. Der vortrag selbst fand den lebhafte beifall der versammlung. Das macht den verf., wie er im vorwort bemerkt, nicht blind gegen die thatsache, dass namhafte gelehrte, denen die wissenschaft und die vorbildung der lehrer sehr vieles verdanken und die er ehrt und schätzt, den gestellten forderungen gegenüber sich durchaus ablehnend verhalten. Wer den berliner neuphilologentag besucht oder auch nur einen bericht darüber gelesen hat, weiss, dass es sich hier um den widerspruch handelt, der bei der diskussion und abstimmung von fast allen anwesenden universitätslehrern (etwa 5 % der versammlung) gegen die thesen erhoben wurde. Soviel war hierdurch klar: zwei parteien stehen sich in der frage der vorbildung schroff gegenüber, die partei der vorgebildeten lehrer und die partei der vorbildenden professoren. »Die vorbildung, die ihr uns gebt, ist nicht, was wir brauchen«, sagen die einen. »Die vorbildung, die ihr verlangt, können wir euch nicht geben,« sagen die andern.

¹ Von der verfasserin freundlichst mitgeteilt aus einem von ihr am 3. nov. 1892 in Helsingfors gehaltenen vortrag. Einen ähnlichen vortrag hat die verdiente kollegin beim philologenkongress in Kopenhagen gehalten.

D. red.

Aktuell ist dieser zustand durch die preussischen lehrpläne von 1891 geworden, die dem unterricht in den lebenden sprachen neue ziele gesetzt haben. »Nicht die ideale frage steht jetzt zur verhandlung, wie an sich die aufgabe des neu Sprachlichen unterrichts zu bestimmen sei, und welche vorbildung an sich als die für den lehrer beste und geeignetste sich erweise,« sagt der verf. sehr richtig, »sondern die praktische frage: Wie sind an den höhern schulen die gestellten forderungen nach inhalt und form des unterrichts zu erfüllen, und welche vorbildung müssen die lehrer haben, die diesen unterricht erteilen sollen?« (s. 5 f.). Gewiss war auch dieser zusammenhang von der dezember-konferenz viel zu eng und einseitig gefasst, indem sie (unter no. 6, antwort auf frage 11; bei W. s. 7) beschloss: »Dem schulunterricht in lebenden fremden sprachen ist die aufgabe zu stellen, dass er zum mündlichen und schriftlichen gebrauch derselben anleite; dem universitätsunterricht in den nämlichen fächern die aufgabe, das können in dieser hinsicht nach möglichkeit zu steigern.« Wenn dagegen die mit den lehrplänen ausgegebene ministerielle denkschrift sagt: »Das ziel des unterrichts in den neueren sprachen hat in allen höheren schulen eine änderung dahin erfahren, dass der praktische mündliche und schriftliche gebrauch der fremdsprache und das verständnis der schriftsteller überall in den vordergrund gestellt, die grammatik nur mittel zum zwecke ist« und dann fortfährt: »Die nächste sorge wird darauf gerichtet sein müssen, die vorbildung der lehrer der neueren sprachen hiermit in übereinstimmung zu bringen und jene vorbildung durch den besuch des auslandes seitens derselben thunlichst zu fördern« (bei W. s. 7), so ist das eine durchaus natürliche folgerung. Dass sich die übereinstimmung ganz von selbst vollziehen werde, glaubt die regierung offenbar nicht. Es hat sich seit den lehrplänen im universitätsbetrieb der neueren sprachen wohl auch nichts geändert.

Nachdem W. gezeigt hat, welche neuen anforderungen die lehrpläne von 1891 an den lehrer stellen, holt er weiter aus. »Um an einer lebensarbeit, wie der des unterrichts im franz. und engl. an höheren schulen, lust und inneres genüge zu finden,« sagt der verfasser (s. 11), »bedarf der lehrer der neueren sprachen aber noch eines höhern ziele, einer *idealen aufgabe*.« Von einer solchen idealen aufgabe, »wie sie dem lehrer des deutschen, der geschichte, der klassischen sprachen gestellt ist,« war — wie der vf. bemerkt — in der that seither beim unterricht — und ist auch in den lehrplänen und der denkschrift — kaum die rede. Hingegen haben gerade die vertreter der wissenschaft schon längst dieselbe forderung einer idealen aufgabe für den neu Sprachlichen lehrer gestellt. Wenn aber — und hier drückt W. den gegensatz zwischen der alten und der neuen richtung aus — »sein leben nicht in zwei getrennte sphären auseinanderfallen, wenn es die innere einheit erwerben und bewahren soll, die den mann macht, kann für den neuphilologen, der in die pädagogische thätigkeit sein lebensgewicht legt, nicht eine neben dem unterricht betriebene, abstrakt wissenschaftliche arbeit allein diese ideale auf-

gabe darstellen. Sie muss vielmehr mit dem unterricht selbst, wie er *heut* von ihm gefordert wird, im innersten zusammenhange stehen« (s. 12). Worin W. die ideale aufgabe des neu-sprachlichen lehrers sieht, schildert er in beredten worten. Leider kann ich nur ein paar stellen herausgreifen. »Der lehrer des frz. und engl.« sagt er (s. 13). »verbindet den schüler mit der kulturwelt der gegenwart ausserhalb seines vaterlandes, er ergänzt die nationale bildung zur weltbildung; er erzieht im knaben den bewussten mitarbeiter an den grossen gemeinsamen aufgaben der menschheit, indem er mittels der fremden sprache und ihrer werke ihm das freie verständnis für die eigenartige kultur, für heimat, leben und sitte der beiden grössten mitlebenden völker zu erschliessen trachtet.« »Wir lehrer der lebenden sprachen,« heisst es später (s. 14), »sind an bescheidenere stelle vermittler des völkerverständnisses, förderer des völkerfriedens.« »Wir sollen gegenüber einem verstiegenen teutonenthum die überzeugung wecken und stärken, dass zur erreichung des kulturzweckes mehrere sprachen und völker nötig sind, dass neben alter politischer und industrieller erbfeindschaft und nebenhuhlerschaft es auch eine jahrhundertlange erbrüderschaft der ideen und interessen gibt, durch die wir mit England und Frankreich verbunden werden« (ib.). »Diese aufgabe ist jeder anderen der höheren schulen gleichwertig. Um ihrer willen verlohnt es sich wohl zu leben und zu lehren« (s. 13).

Ich würde nicht glauben, dass das philologische vorurteil gegen die leidige schnlmeisterei auch vor *dieser* auffassung des lehrerberufes noch stand hielte, hätte ich nicht selbst erfahren, dass ein verdienter und auch von mir geschätzter fachgelehrter meine gerade in diesem und keinem andren sinne geschriebene *Einf. in d. stud. der engl. phil. mit rücks. auf d. anford. d. praxis* als »examen-philologie« bezeichnete, ein anderer dazu die frage stellte, ob »dies einen jüdling begeistern, dies einem manne lebensinhalt werden« könne. Hat eine solche nur durch völliges missverstehen erklärliche haltung nicht mit die schuld an dem, was W. (s. 37) »bei manchen jungen lehrern, selbst an sehr vornehmen schulen,« beklagt, — auch an der »gewissen hochmütigen abneigung gegen die beschäftigung mit so unwissenschaftlichen dingen, wie sie der unterricht fordert« —? Und ist denn — nur *das* meinte ich mit der mir so übel vermerkten anm. 1 auf s. 60 des vorhin genannten schriftchens — eine doktorarbeit über die handschriften einer altfranzösischen *chanson de geste* oder die quelle einer mittellenglischen romanze wirklich so viel idealer?

Die notwendigkeit einer gründlichen philologischen schulung steht natürlich auch für W. fest. Brancht man dies in der that ausdrücklich zu betonen? Wir wollen nicht *weniger*, sondern *mehr*: das alte und das neue! »Das studium des französischen darf nicht *wesentlich* zum studium des afrz. und prov., das des englischen nicht zur *vorzugsweisen* betreibung des ne. und me. werden« (s. 23). Dass auch das neu- sich mit der wissenschaft verträgt, zeigt die phonetik, deren wert für die historisch-philologische forschung ja allmählich anerkennung findet.

W. hebt (s. 24) im anchluss an Morf nur die praktische bedeutung der phonetik hervor, wenn er auch an andrer stelle (s. 23) die »phonetische« mit der »historischen« die »philologische« schnlung bilden lässt. Dies führt mich auf einen punkt, in dem ich dem v. f. nicht recht geben kann. Es ist zunächst nichts als ein *ausdruck*, der mehrfach in dem vortrag, dann an exponirter stelle auch in der ersten these wiederkehrt. Hier verlangt W. »neben den wissenschaftlichen seminaren (gesellschaften) für romanische und englische philologie« die errichtung selbständiger »praktischer seminare.« Ich fürchte, dieses *praktisch* im gegensatz zu *wissenschaftlich* wird den vorurteilen, die W. bekämpft, neuen vorschub leisten. Warum sagt er nicht »neufranzösische, bezw. neuenglische seminare«? *Praktisch* im gegensatz zu *wissenschaftlich* mag man wohl die systematische erziehung zum schriftlichen und mündlichen gebrauch der fremdsprache nennen, die nach W. diesen seminaren zufallen soll, *nicht* aber die ihnen gleichfalls überwiesene einföhrung in die moderne litteratur, in die länderkunde, in die politische und kulturgeschichtliche entwicklung Englands und Frankreichs.

Ich habe mich schon 1885 auf dem philologentag in Giessen dahin ausgesprochen, dass *das moderne auf der universität nicht nur betrieben, sondern in den bereich der wissenschaftlich philologischen behandlung hineingezogen werden muss*. Hier und hier allein sehe ich die möglichkeit zur versöhnung der gegensätze, die uns in Berlin noch in zwei feindliche lager gespalten haben. Stellen wir »neuen« diese forderung, so werden die »alten« grundsätzlich kaum etwas einwenden. Sie werden uns nur sagen: »So fangt doch selbst damit an!« Vielleicht *haben* wir damit angefangen, jeder nach neigung und kräften. Sweets arbeiten über das modernste englisch für uns sind doch wohl etwas *mehr* als praktische hilfsmittel, für ihn etwas *mehr* als der beweis der »mündlichen beherrschung«. — Die behandlung der modernen *litteratur* bietet besondere schwierigkeiten, auf die auch W. verweist, ohne uns deshalb seine ansprechende studie über Paul Verlaine in der *estschrift* des 5. neuphilologentags vorzuenthalten. Wir haben in Marburg auf der universitätsbibliothek *nichts* von Rossetti, Browning und Tennyson, *nichts* von Thackeray, Dickens und Bulwer, *nichts* von Keats, Byron und Shelley, *nichts* von Coleridge, Southey und Wordsworth — ich könnte noch viele bekannte namen hinzufügen. Wer ist daran schuld? Ich — als vertreter des fachs? Die bibliotheksverwaltung? Der staat? — Sagen wir: das system, das wieder nichts dafür kann, dass es historisch so geworden ist. Klagt doch z. b. auch Schipper in Wien über die unzulänglichkeit der dortigen bibliothek in solchen dingen. Und von einem extraordinarien- oder auch einem ordiuarien-gehalt lässt sich so wenig eine grosse privatbücherei anlegen, wie ein häufiger *aufenthalt im ausland* bestreiten, der uns dozenten nicht minder noththut als der wenigstens einmalige, den W. in these 3 für unsere kandidaten ver-

langt.¹ Kurz, an schwierigkeiten fehlt es nicht, auch ohne dass wir sie selbst machen.

Alles dies wird nach und nach anders und besser werden. Vielleicht — ich stehe ja einmal im geruch der examens-philologie! — durch die neue ordnung der staatsprüfung. Fragen wir (oder unsere nachfolger) im examen nicht mehr in erster linie nach afrz. nnd prov., ae. und nr., sondern nach der sprache und litteratur, dem leben und wirken in dem Frankreich oder England von heute, dann werden wir (oder andere leute) den studirenden wohl auch eine vorbildung geben können, die modernen anforderungen entspricht.

Man hat auch einmal geglaubt, es sei unmöglich, akademische vorlesungen anders als lateinisch zu halten.

Marburg, im märz 1893.

W. VIETOR.

DR. F. SCHULTZE, o. professor d. philos. u. pädagogik, *Deutsche erziehung*. Leipzig, E. Günthers verlag. 1893. 332 s. gr. 8°. geheftet M. 5.—.

Das werk behandelt in zwölf kapiteln die fragen der erziehung in haus und schule in einfacher, verständlicher sprache, so dass es ganz besonders auch für eltern durchaus geeignet und zu empfehlen ist. Der vf. schreibt nicht als einer schule zugehöriger parteimann, wohl aber auf grund eingehender und vielseitiger studien. Das beweist schon die thatsache, dass er Spencers *Education* übersetzt hat, dass wir ihm eine *philosophie der naturwissenschaft* und eine *vergleichende seelenkunde* verdanken, dass er in dem vorliegenden werke in vielen punkten sich der Herbartischen schule nähert, während er in andern durchaus abweicht. Von diesen letzteren hat für uns besonderes interesse die stellung, welche er den sprachen (und da wieder dem englischen) im unterrichte anweist. Er äussert sich darüber im elften kapitel: 2. unterrichtsfächer. Indem er diese nach zahl, umfang und inhalt als »lediglich aus der natur des menschen selbst« erfolgend ansieht, sagt er: »So viele eigentümliche hauptanlagen in der menschlichen seele liegen, so viele unterrichtsfächer muss es natürgemäss geben; so viel wichtiger als eine dieser anlagen im vergleich zu den andern ist, so viel bedeutsamer ist auch das sie betreffende unterrichtsfach im verhältniss zu dem andern . . Nun wüsste ich nicht, was für den menschen wichtiger wäre, als das *menschliche*.« In erste

¹ These 2 wünscht mehr rücksicht auf die moderne sprache in den vorlesungen und übungen der universitätslehrer; these 4 verlegung der hälfte des *probejahres* ins ausland; these 5 gewährung von *reisestipendien* und von urlaub; these 6 fremdsprachliche *ferienkurse* für lehrer; these 7 neu sprachlich sachverständige leiter der anstalten, welchen die kandidaten für das *seminarjahr* zugewiesen werden. Der oben erwähnte widerspruch galt wohl nur den thesen 1 und 2.

linie stellt Sch. also *geschichte* im weitesten sinne (*religion* und *philosophie* einbegriffen). Die übermittlung verlangt er nach dem *psychogenetischen grundgesetz*, dass jedes menschen seele »in den hauptabschnitten ihrer entfaltung in abgekürzter form die hauptentwicklungsstufen durchläuft, welche die gesamte menschheit allmählich in langen zeiträumen durchlaufen hat.« Sch. verlangt danach im unterricht zuerst stoffe, welche der *phantasie*, dann solche, welche dem *verstand*, zuletzt solche, welche der *vernunft* dienen (*märchen, sage, geschichte*). Zu *pflegen* sind die *interessen* für den einzelnen; für *gemeinde, stamm, stadt, vaterland*; für das *weltganze, notwendige* und *ewige*. Alle stoffe sind nicht nach *fach*-, sondern *schulwissenschaftlichen* gesichtspunkten zu behandeln. — Hieraus kann auch der *fremdsprachliche* unterricht für stoffwahl, inhalt und umfang eines betriebs vorteil ziehen.

»Noch viel mehr, als es heute geschieht, muss im erziehenden unterricht die sprache gepflegt werden, *aber im andern sinne*. Zunächst muss jede unterrichtsstunde auch als sprachstunde aufgefasst werden . . . Was soll man freilich von dem schüler erwarten, wenn die lehrer sich zwar mühe geben, in ihrem französisch und englisch alle verzwickten mundstellungen des ausländers peinlich nachzuäffen, in ihrer deutschen muttersprache aber über die bäurische mundart ihres heimatdorfes kaum hinauskommen!« Hoffentlich sind wir neuphilologen auch im deutschen bewusster menschen und wollen Sch. das entrüstete »verzwickt« und »nachäffen« zu gute halten, da er selbst immer wieder den wert der neuern sprachen und ihres betriebs als *lebende sprachen* hervorhebt und allerdings deutsch in unsern schulen ganz anders auch in der aussprache gepflegt werden sollte, als es zumeist geschieht.

»Die aufgabe der *eigentlichen* sprachstunde ist einerseits, den bau der sprache grammatisch, stilistisch, poetisch und rhetorisch klar zu machen, andererseits aber — und das ist ohne zweifel ihr höherer zweck — in den geist der sprache und des volkes, das sie spricht, durch das lesen und erörtern der sprachdenkmäler, d. h. des schrifttums, welches ein volk in seiner sprache hervorgebracht hat, einzuführen. An diesem geiste soll der schüler seinen eignen nähren und entwickeln. Dadurch wird der sprachlehrer zum berufensten geistesbildner. Er erkennt seine erhabene aufgabe, wenn er nur grammatiker sein will. . . Die grammatik soll nur so viel betrieben werden, als sie für das verständnis der schriftsteller unentbehrlich ist.« Bravo! »Der sprachlehrer ist im höchsten grade gesinnungsbildner . . . er muss . . . echte menschenliebe und sinn für gemeinwesen, staat und vaterland, das sympathetische und gesellschaftliche interesse nicht minder, als das religiös-philosophische am weltganzen und göttlichen zu erwecken verstehen.«

»Unter den sprachen sollte in allen schulen, auch in den gymnasien die muttersprache den ersten rang einnehmen. . . Der knabe kennt noch nicht die deutsche sprache und grammatik und soll schon die lateinische und griechische lernen. Aus lateinischen übungsbüchern, in

welchen die lateinischen lesestücke nicht deutsch, und die deutschen übersetzungsstücke nur in einem für die lateinische übersetzung zurechtgemachten after- und halbd Deutsch geschrieben sind, lernen sie ihr jammervolles und deutsch.«

»Wir leben als ein lebendiges Volk unter lebendigen Völkern und im regen wechselverkehr mit ihnen, daraus folgt, dass wir . . . nach der lebendigen muttersprache zunächst und vor allem andere lebende sprachen, besonders englisch und französisch, lernen müssen. Man muss ein brett vor dem kopfe haben, wenn man nicht einsieht, dass die lebenden sprachen für den heute lebenden menschen praktisch in jeder beziehung eine höhere bedeutung haben, als die toten.« Das ist deutlich. »Die neueren sprachen werden selbst auf dem realgymnasium viel zu stiefmütterlich behandelt. Man treibt zu viel grammatik und *übt zu wenig das lebendige sprechen*. Aber nur dann hat das studium einer neueren sprache für den gebildeten wert, wenn er sie nicht bloss lesen, sondern wirklich sprechen kann. Da haben unsere schüler denn his zehn jahre französische und englische stunden auf dem gymnasium gehaht! Redet sie aber ein fremder englisch oder französisch an, so stehen sie wie stumme stöcke da. . . O über diese gepriesene deutsche bildung, die vor lauter mittelalterlichem zopfe die schwerste mühe und kostbarste zeit auf die gehurt einer lächerlichen maus verwendet! Fließend sprechen lernen, immerfort sich im sprechen üben — das ist die hauptsächlichste aufgabe des neusprachunterrichts.« — Ja, so schreiet ein dresdener professor der pädagogik im jahre des heils 1893. Und doch hat Quousque Tandem, als er 1882 in gleichem sinne das wort erhob, schmähhlich übertrieben und entstellt!

Im dritten abschnitt spricht Sch. über *schularten*. Er will nur wenige höhere schulen, denn »verhältnismässig nur wenige menschen eignen sich zu geistiger arbeit.« Die höhern schulen teilt er in zwei unterarten; in der einen soll für die *ungeschichtlichen* wissenschaften (mathematik, natur-, technische, kunst-, medizinische wissenschaften), in der andern für die *geschichtlichen* (theologie, rechtswissenschaft, philosophie, geschichte, sprachwissenschaft) vorbereitet werden. »Die *geschichtlichen* wissenschaften sind . . . ohne eine umfassende sprachkenntnis gar nicht möglich, und da die geschichtliche entwicklung vom altertum bis heute nirgends abreisst, so bedürfen sie nicht bloss der kenntnis der alten sprachen, sondern ebenso gut auch der neueren, um so mehr als der heutige theologe, philologe oder philosoph nicht zur zeit des propheten Jeremias oder des Perikles oder Cäsars, sondern im laufenden jahrhundert lebt . . .« »Die *ungeschichtlichen* wissenschaften können . . . auf die kenntnis der alten sprachen völlig verzicht leisten, ja müssen es, um ihre, durch das studium ihrer unendlich ausgedehnten und inhaltreichen gebiete bereits genügend in anspruch genommene zeit nicht zu vergeuden.« . . »Da die *ungeschichtlichen* wissenschaften die *eigentlich internationalen* sind, da ihre ergebnisse in verschiedenen modernen kultursprachen veröffentlicht werden,

*so hat der gelehrte der ungeschichtlichen wissenschaften das allergrösste interesse daran, die wichtigsten neueren sprachen, nmal deutsch, englisch, französisch und italienisch zu lernen.**

»Die klassischen philologen lieben es, einem jeden, der es wagt, die notwendigkeit der kenntnis des lateinischen und griechischen für eine moderne bildung anzufechten, zu seiner versteinerung das medusenantlitz einer behauptung entgegenzuhalten, mit der sie nun nachgerade zu hause bleiben sollten. Die alten sprachen, sagen sie nämlich, hätten einen so grossartigen wert als mittel zur formal-logischen bildung des geistes, dass ihnen darin weder die neuern sprachen, noch mathematik und naturwissenschaften das wasser reichen könnten.« Demgegenüber behauptet Sch. »ganz zuversichtlich«, dass deutsch und andere moderne sprachen bessern deutschen stil, wertvolleren gedankeninhalt (durch christliche und moderne kultur vertieft) und dieselbe logische schulung gewähren. Die ganze darlegung (s. 289 ff.), welche für gründliche moderne bildung durchaus gleichen wert mit gründlicher klassischer bildung statuiert, möchte ich am liebsten hersetzen. Aber ich zitiere ja immerzu und muss nun verzichten.

So verlangt also Sch. zunächst vier jahre volkschule für alle ohne ausnahme; sodann sieben jahre neusprachschule für alle, welche höhere bildung anstreben; endlich für die, welche geschichtliche wissenschaften studiren wollen (also auch für die neuphilologen), noch drei jahre altsprachschule.

In der neusprachschule ist die erste fremde sprache englisch (auch hier wieder eine bedenkliche berührung mit Quousque Tandem!). »Das englische ist unter den zu erlernenden fremdsprachen die dem deutschen sowohl in ihrem grammatischen aufbau als auch in ihrem wortschatze am nächsten verwandte; sie ist die einfachste und die leichteste; sie ist für das deutsche kind daher die anschaulichste und am meisten heimatkundliche¹ . . ., gar nicht davon zu reden, dass das englische heute mehr als das französische die eigentliche weltsprache ist, dass die englische litteratur, der deutschen verwandter, uns mehr anheimelt, und dass sie endlich ohne zweifel ihrem gehalte nach viel mehr ursprünglichkeit und tiefe besitzt als die französische.« Nach englisch und französisch will Sch. auch noch italienisch treiben, was für den durchschnittschüler mit mässiger sprachlicher begabung etwas viel werden dürfte, so verlockend es an sich erscheint. »Das reifezeugnis der neusprachschule berechtigt zum studium aller . . . ungeschichtlichen wissenschaften.« Was sagen die mediziner dazu?

Von der altsprachschule will ich nur noch anführen, dass latein und griechisch dort gut zwei drittel aller stunden einnehmen und durchaus um der erfassung des geistes des altertums willen getrieben werden sollen.

¹ Man vergleiche auch, was Comenius über die erste fremde sprache sagt.

So stellt Sch. ein konsequent gedachtes neues system an die stelle des alten, das wir immerzu durch auss flicken und einbauen zu erhalten bemüht sind. Er fragt nicht nach opportunität, nicht nach berechtigungen, nicht nach günstigen und ungünstigen vorurteilen dieser oder jener kreise. Er fragt nur sein pädagogisches gewissen und verzeichnet getrenn die antwort, die es ihm gibt. Die antwort verdient gehört zu werden. Sch. hat diesen fragen ernstes, eingehendes studium und nachdenken gewidmet. Sein studium unterscheidet sich besonders vorteilhaft von dem unserer meisten pädagogischen schriftsteller dadurch, dass er dem modernen leben, vor allem dem geistigen leben Englands ein seltenes verständnis entgegenbringt. Sein nachdenken ist frei von voreingenommenheiten, in welche bildungsgang, beruf und leben die meisten verstricken. Er redet eine einfache, ungesuchte, klare sprache, ohne oberflächlich zu sein, was man bei uns so selten erreichen zu können scheint. — Ich hätte gern noch auf vieles aufmerksam gemacht, das er behandelt.¹ Für seine ganze auffassung kennzeichnend erscheint mir die immer wieder in andrer weise betonte forderung, dass die *heimat*, das heimatliche, das dem schüler vertraute der *ausgangspunkt* alles weiteren unterrichts sein müsse (vgl. vorher, was von der stellung des deutschen gesagt ist, sowie die gründe für das englische als erste fremde sprache). Mit stolz erfüllen muss den lehrer die hochschätzung, welche Sch. unserem berufe entgegenbringt, dem er allerdings auch die höchsten ziele steckt. Dass schulen und lehrer noch lange nicht sind, was sie sein sollen, übersieht er nicht. — Ein buch, wie das vorliegende ist geeignet den niedergeschlagenen und mismutigen wieder aufzurichten und mit neuem mut und der stillen hoffnung zu erfüllen, dass doch noch einmal auf dem gebiete auch unseres schulwesens die herrschaft der verknöcherten schablone ein ende nehmen könne, und dass man, anstatt neuen wein zu verdünnen und in alte schläuche zu füllen, auch am ende zu der einsicht gelangen möge, für *neuen* wein gehören *neue* schläuche: ein ganz anderes system für schulen und schulverwaltung, bei dem auch individualisirt werden darf und man nicht immer seine pädagogischen ansichten von oben her durch verfügungen im kuralstil zugemessen erhält.

Solingen, im märz 1893.

F. DÖRR.

Lehrbuch der englischen sprache nach der analytisch-direkten methode für höhere schulen von DR. JULIUS BIERBAUM. I. teil mit einem liederanhang. Leipzig (Rossberg) 1892. (VI, 174; app. 10.)

Bierbaums frz. bücher haben die verdiente anerkennung gefunden; sie werden sogar in Genf und Helsingfors (das frz. lehrbuch I in schwe-

¹) Z. b. die bemerkung s. 93, dass jede einzelne vorstellung an die gruppe gebunden ist, zu der sie gehört — ein vortreffliches argument gegen das übersetzen!

discher nmarbeitung von Söderjelm und Töttermann) benutzt. Die kollegen, welche bei B. in Karlsruhe hospitirt haben, sind des lobes voll über die erzielten resultate. Nunmehr ist auch der erste teil des englischen lehrbuches erschienen und hat meine erwartungen nicht getäuscht. Es ist ein *gutes* buch, und die besserungsvorschläge, die ich dem vf. unterbreite, sollen ihm nur zeigen, wie eingehend ich mich ans warmem interesse für die sache mit demselben beschäftigt habe. Jeder neusprachler sollte Bierbaums *Methodische anleitung zum lehrbuch der französischen sprache* und seine *Begleitschrift zu dem 2. teile des lehrbuchs der frz. sprache* lesen; er wird daraus erkennen, dass B. nach einem wohlgedachten plane arbeitet und einen sehr vernünftigen standpunkt einnimmt. Mir sind besonders folgende sätze sympathisch: »Das übersetzen in die fremdsprache zum zwecke der erlernung derselben gehört einfach in das gebiet pädagogischer sünden und verrirrungen.« »Die übersetzung in die fremdsprache nach grammatischen regeln, eine der anstrengendsten geistigen thätigkeiten selbst bei völliger beherrschung beider sprachen, kann erst gegen ende des unterrichts als krönender abschluss auftreten, wenn eine verhältnismässige kenntnis und aneignung der fremdsprache bereits erreicht ist.« »Um richtig zu sprechen, muss man zunächst richtig hören. Das ohr und nicht die zunge ist das erste werkzeug, das beim sprachenlernen geübt werden muss.« Die *rationelle* art, wie B. die grammatik betreibt, muss jeden objektiven und urteilsfähigen überzeugen, dass der uns oft gemachte vorwurf, wir vernachlässigten die grammatik, »eitel funkerei« ist. Auch die englische sprache lehrt B. nicht nur als mittel zu theoretischer schulung des geistes, sondern zum zwecke praktischer verwertung, und dies kann nur auf grund zusammenhängender lektüre geschehen. Die zusammenhängende lektüre bezieht sich auf den anschauungskreis der kinder (manche denken immer noch, wir wollten nur mit *anekdoten* füttern!); ehe aber in die schule, familie etc. eingeführt wird, geht eine vorrehe voraus, in der an *musterwörtern* die laute in verständiger stufenfolge eingeübt werden; sobald die laute sitzen, werden auch die namen der *buchstaben* englisch gefordert (das umgekehrte ist rein widersinnig). Es folgen lese- und buchstabirübungen an ganzen stücken über die schule mit interlinearversion. Mit lektion I beginnen die lese-, sprech- und grammatikübungen in der weise, dass in dem stück *Our Family* die persönlichen fürwörter, die hilfsverben und das präsens hervorgehoben und geübt werden. Es schliessen sich an die stücke nahe- liegende sprichwörter und kleine gedichte an. Es folgen die fragewörter, um fragen über das dagewesene anknüpfen zu können. Die sich anschliessenden schriftlichen übungen bestehen in durchkonjugiren von sätzen, die dem dagewesenen entnommen sind, sodass die persönlichen fürwörter und die präsensformen von *to have* und *to be* sich einprägen. An die bejahende wird die verneinende und fragende form angeschlossen. Eine andere übung besteht in der vervollständigung von sätzen, die der lektüre entnommen sind. So entsteht eine *gedankengrammatik*, keine

blosse wörtergrammatik; die wörter merken sich viel leichter, weil sie einem bestimmten gebiet angehören, und, was von *ungemeiner wichtigkeit* ist, die sprache wird *direkt*, ohne das mittelglied der muttersprache gelehrt. Nur so lernt man eine sprache *idiomatisch* schreiben. Was man in der fremden sprache *denken* nennt, besteht nur darin, dass sich der fremdartige ausdruck mit einem male aus der erinnerung »auf die schwelle« erhebt; das ist aber nur möglich, wenn er schon einmal in der fremden form, ohne dass das deutsche störend dazwischen tritt, dagewesen ist. Darin liegt das ganze geheimnis, und ich bin der festen überzeugung, dass es nur wenige jahre dauern wird, bis auch die behörden die wichtige forderung der reformer, die übersetzungen *aus* der muttersprache gerade auf den unteren und mittleren stufen zu verbannen oder auf das von B. eingehaltene minimum zu beschränken, voll und ganz würdigen werden, wie sie in den neueren bestimmungen sich bereits den reformern angeschlossen haben. *Der mangel an idiomatischer färbung kommt bloss daher, dass auf den unteren stufen soviel in die fremde sprache ÜBERSETZT wird.* Man verlange doch keine *aufsätze* in den oberen klassen, wenn nicht von vornherein darauf hingearbeitet worden ist. Diese übung ist die einzig richtige und auch die *leichtere*, wenn sie auf jeder stufe gradatim betrieben wird. Eine wirklich *gute übersetzung* ist etwas viel schwereres; diese verlangt eine völlige abstraktion von dem wörtlichen ausdruck der muttersprache; eine *aufsatz* ist eine direkte reproduktion des in der fremdsprachlichen lektüre dagewesenen, also eine *leichtere* übung; freilich muss das baumaterial zusammengetragen sein; dasselbe besteht in der schriftlichen übung der dagewesenen wendungen und in dem pauken der grammatischen formen, immer aber in verständigem zusammenhang eines idiomatischen satzes. Dies schliesst natürlich nicht aus, dass man zur *kontrolle* ein formenskriptum machen lässt, wobei selbstredend nur in der prosarede wirklich vorkommende formen gefordert werden dürfen. Zur *kontrolle*, ob die dagewesenen wendungen und wörter auch sitzen, lässt B. die *retroversion* ins englische ganz mit recht zu, aber nur in der weise, dass er z. b. nach lektion VI ein zusammenhängendes deutsches stück gibt über die im vorhergehenden englischen abschnitt geübten ausdrücke, wendungen, formen über haustiere. Eine solche übung unterscheidet sich himmelweit von den zusammenhanglosen einzelsätzchen à la Gesenius, denen *keine übungen in englischer sprache* vorausgehen. Die *grammatik* kommt vollkommen zu ihrem recht durch aufgaben wie die folgenden: *Change into the Saxon Genitive: The sleepingroom of my uncle etc.*, oder: *Decline the following nouns with the Definite and the Indefinite Article: roof, study etc.* Niemals verfällt B. in den fehler *regeln über grammatik* in der fremden sprache ansagen zu lassen. Das ist eine öde, stereotype übung, die auf auswendiglernen hinanslaufen muss und gar keinen prüfstein für das sprechen abgibt. Wir brauchen die kostbare zeit viel nötiger, um möglichst viel vokabelschatz zu sammeln und über dinge aus dem alltäglichen leben sprechen

zu lassen: *über grammatik spricht niemand*. Die erörterungen über grammatik sind deutsch zu geben, und so schliesst B. seinem elementarbuch eine kurz gefasste wohlgelungene sprachlehre an. Er gibt auch beispiele der *vorbereitungen*. Am schluss finden sich ein wörterverzeichnis und in einem anhang einige melodien zu kleinen liedern. Bedeutende männer haben den hohen wert des singens für die aussprache längst anerkannt, aber dazu muss der lehrer selbst musikalisch sein. — Ich schlage dem vf. für eine zweite auflage, die bei der bedeutung des buches bald folgen wird, folgende verbesserungen vor: DRUCKFEHLER: S. V, 9 o.: *in* lesestücke; 12 u.: *Englisch*. S. 29: *Genitive* (überschrift der 3. lekt.). S. 30, 8 u.: *Exemples*. S. 32, 10 u.: *bet-ween* (st. *be-tween*). S. 34, 12 u.: *2nd & 3rd Pupil* (st. *Pupils*). S. 44, 10 o.: *membrances* (st. *membranes*). S. 60, 6 n.: *too* (st. *two*); 16 u.: *aten* (st. *eat*). S. 62, 16 o.: *unnspecting* (st. *unnsuspect-ing*). S. 67, 15 o.: *war-nings* (st. *warn-ings*). S. 68, 20 o. *irreverentially* (st. *irreverently*). S. 70, 17 u.: *interrup-ting* (st. *interrupt-ing*). S. 108, anm. 2: *farther* (st. *further*). S. 110 muss es heissen: *I . you . we . you . they*. S. 133, 12 u. fehlt) hinter *dost*. S. 139, 11 o.: *smelt* (st. *smell*); in der anm. muss es heissen: *a learned man*; z. 7. u.: *creep*. S. 140, 4 o. muss es heissen: *fled*; anm. 1 *whrought* (st. *wrought*). S. 144, 4 u. fehlt die bedeutung hinter *strow*. S. 147, 11 u.: *I wonder* (st. *wonder*). S. 155, 4 u.: *thought* (st. *thought*). S. 158, 20 n.: *befor-hand* (st. *beforehand*). S. 164, 20 u.: *haod* (st. *head*). S. 165, 20 u.: *joyfol* (st. *joyful*). S. 169, 23 n.: *pussy-cat* (st. *-cat*); z. 19, 2. spalte: *refresment*. — Der druck ist gut; nur für V v sind keine zweckmässigen typen gewählt. — In der aussprachebezeichnung ist folgendes zu bessern: S. 4 ist *dög*, *cöst* anzusetzen (= *bog*, *fog*); vgl. Sweet: *dog*, während *course* z. b. durch *kœ* bezeichnet wird. S. 10 ist *sacrifice* und *suffice* mit dem s- nicht mit z-laut zu bezeichnen. S. 11: *isthmus* = *istmus*; *Christian* = *Kristian*; *grandeur*, *verdure* = *grandyer*, *verdyyer*. Falsch ist ferner folgendes: S. 12: *an historical fact*, *an heroical act*, *an hotel*; ist nur noch bei amerikanern zu lesen; der engländer gebraucht jetzt hier *a*; man vgl. die *englischen* grammatiken; wann wird dieser irrthum endlich aus den *deutschen* grammatiken verschwinden? S. 27 letzte zeile steht *storeys*, ebenso s. 29, 5 o. (s. 102, 15 o.), dagegen s. 28, 14 o. *stories*; es muss gleichmässigkeit herrschen. S. 48, 11 u. ist *hyacints* falsch (es wiederholt sich im wörterverzeichnis), es muss heissen: *hyacinths*. S. 51, 4 u. ist das komma hinter *dear* zu streichen. S. 57 ist *hedge-rows* zu schreiben (steht noch öfter *hedgerows*, z. h. s. 76, 148, auch im wörterverzeichnis). S. 60, 2 o. muss es *stayed* heissen (*staid* ist adj.). S. 61, 20 o. soll es wohl heissen: *What have I profited by to-day?* Die frageform ist undeutlich; oder meint der vf. *of to-day* als zeitbestimmung? ich würde sagen: *By what ...* S. 61 (59) muss es heissen: *Past Participle*, ebenso s. 55: *Present Participle*. S. 64 muss das komma nicht hinter *parents*, sondern hinter *sincerely* stehen. S. 60 würde ich *Yours affectionately*, setzen. S. 67, 17 o. ziehe ich *Both of them* vor. S. 70

steht richtig: *Reflexive Verbs and Pronouns*; warum s. 136: *Reflective Verbs*? S. 75, 15 o. ist zu setzen: *school-house*. In lektion 16 ist hinter dem doppelstrich grosser anfangsbuchstabe zu gebrauchen: *Ten, Ten, Twenty-one, A thousand, First, Simple*. S. 83, 4 o. würde ich schreiben *BY dividing*, nicht *in*. S. 85, 15 o. *Newyear's Day* (so auch im wörterverzeichnis: *Newyear*); man schreibt: *New Year's-day*. S. 86, 16 o. muss es heissen: *mid-day*. S. 87 in den fragen: *three first, 4 first* (umzustellen!); z. 16 u.: *When is your school out?* muss heissen *over* (wie an anderen stellen richtig steht). S. 91, 10 n. muss es heissen: *she is about to start* (auf *steamer* bezüglich). In den lektionen 20 und 21 ist *Sir* zu schreiben. S. 101 steht *the neutre* (st. *neuter*). S. 102 führt *pike* und *carp* irre; gewiss stehen sie als kollektive so, ebenso aber z. b. *salmon, trout* (besser weglassen!). S. 105 heisst es: »*The sun*, die sonne, ist stets männlich«; das ist durchaus nicht wahr, *it* ist ebenso häufig, in prosaischer ausdrucksweise sogar häufiger; vgl. *Joh. Storm, Engl. phil.* und die zusammenstellungen von Sattler! S. 109, 8 o. klingt es so, als seien *hourly, daily, weekly, earthly* nur adverbien. S. 112, 13 o. soll es wohl heissen *your hats*? S. 112 und 136 f. wird rückbezüglich für relativ und reflexiv gebraucht. S. 116: »*you* für man, wenn man sich ausschliesst«; das lässt sich nicht anrecht erhalten: es ist das gewöhnliche bei allgemeinen behauptungen. S. 119: die bestimmung über die zahlen 20—60 ist mir unbekannt; »bei kleineren zahlen können auch die einer vorstehen« würde ich sagen. Man sagt besser *eighteen hundred* statt *one thousand eight hundred* (kurze liebt der engländer wie der franzose). S. 131 (138) muss es heissen: *callest*. S. 145: *I must* kommt auch in der vergangenheit vor. S. 147: *I wonder* = ich bin begierig zu wissen, neugierig, nicht = es wundert mich. S. 149 *to vor Gerund*, vgl. *given to talking*. S. 152 steht bei *whilst* in klammern: »*entgegenstellend*«; der vf. hat *whereas* in gedanken. S. 166 muss es heissen *Michaelmas*. S. 168 fehlt *power*, von welchem worte die mathematische bedeutung potenz im texte vorkommt.

Zu weitgehend scheint mir die behandlung der numeralien in lektion 17. Auch die art der fragestellung würde ich an manchen stellen beschränken, z. b. fragen wie: *What man do you know? How does he not go? What don't we like? What doesn't he clean?* (S. 34) weglassen. S. 31, 13 u. steht: *How do you call the different parts of the face?* Es ist durchaus *What do you call?* zu gebrauchen; ebenso an vier stellen auf s. 33. *What eyes do you like most?* *I like blue eyes most* ist falsch; ebenso s. 33, 16 o.; es heisst *best* (an anderer stelle steht es richtig). S. 51, 12 o. muss es heissen: *to see her so busy*; die form *busied* ist nicht gebräuchlich und daher auch aus dem wörterverzeichnis zu streichen. S. 51, 14 o. ist *always employed herself, always worked* zu setzen, nicht *ever*. Zu s. 54, 15 o. gehört eine anm. zu *for old sakes' sake* (= *acquaintance*). S. 71, 18 u. ist: *I hope* (komma zu tilgen!) *you were right*, auf die zukunft bezogen, falsch; es muss heissen:

may be; ebenso s. 137, 5 u.: *I wish you MAY BE right* (nicht were). S. 71, 14 u. muss es heißen: *EVEN yesterday*, nicht *ALREADY yesterday*. S. 81: *The first four Rules*, nicht *four first*!

Der im laufenden jahre zu erwartende zweite teil wird die syntax behandeln und zugleich in die spezifisch englischen verhältnisse einführen, sodass dann auch die Klinghardtsche forderung erfüllt ist. Im elementarbuch halte ich es für richtiger, zunächst in unser schul- und wohnzimmer, in den garten, die strassen der stadt, auf feld und wiesen, in den wald u. s. w. zu führen. — Mit freuden werde ich den zweiten teil begrüssen.

Halle a. S.

ERNST REGEL.

ZEITSCHRIFTENSCHAU.¹

ANGLIA. XV. N. F. III. 1—2.

G. Meyer, *Die albanischen tanzlieder in Byrons Childe Harold*. — A. S. Cook, *The date of the O. F. Elene*. — W. S. Logeman, *De consuetudine monachorum*. — J. Hein, *Über die bildl. verneinung in der me. poesie*. — F. Holthausen, *Zu alt- und mittellengl. denkmälern*. IV. — A. Napier, *Kollation der ae. Aldhelmglossen des kodex 38 der kathedrallbibliothek zu Salisbury*. — G. Wack, *Artikel und demonstrativpronomen in Andreas und Elene*. — G. Hempl, *Is 'Book' from the Latin?* — E. Teichmann, *Zum texte von W. Langlands Vision*.

ARCHIV FÜR DAS STUDIUM DER NEUEREN SPRACHEN UND LITTERATUREN. XC, 1—2.

A. L. Stiefel, *Ein fastnachtspiel des Hans Foltz und seine quelle*. — K. Biltz, *Magister Ludw. Friedr. Vischer, der erste deutsche Robinson-übersetzer*. — A. Leitzmann, *Ungedruckte briefe Georg Forsters*. III. — J. Zupitza, *Iak and his step dame nach der hs. Rawlinson C 86 mit den abweichungen des Porkington-ms.* — V. Ryssel, *Die syrische übersetzung des Pseudo-Callisthenes. Ins deutsche übertragen*. — KLEINE MITTEILUNGEN. — BEURTEILUNGEN UND KURZE ANZEIGEN.

ENGLISCHE STUDIEN. XVIII. 1.

I. R. Sternberg, *Über eine versifizierte me. chronik*. — P. H. Mitschke, *Über Southey's Joan of Arc*. — II. K. Breul, *Die umgestaltung des Medieval and Modern Language Tripos zu Cambridge*. — H. Klinghardt, *Der neue sprachunterricht im ausland*. — LITTERATUR. — MISZELLEN.

LE MAÎTRE PHONÉTIQUE. IX. 1. 2.

1. *Liste des membres*. — *Conseil de l'association*. — *Vieille et nouvelle année*. — *Statistique*. — *Collections du journal*. — *Über die deutschen*

¹ Besprechung behalten wir uns vor.

D. red.

aspiraten. — *Notes.* — *Enseignement mutuel.* — *Situation financière.* — *Autres ouvrages reçus.* — PARTIE DES ÉLÈVES. — *Portugais (os Lusíadas).* — *ANNONCES.*

2. *Nouveaux membres* (459—482). — *Correspondance: Notre alphabet* (A. G. Vianna). — *Remarques sur le français* (J. Passy). — *Notes.* — *Revue de livres.* — *Liste d'échanges.* — *Enseignement mutuel.* — *Petite correspondance.* — *Situation financière* (+ 811). — PARTIE DES ÉLÈVES. — *Allemand (Gelübde).* — *Portugais (os Lusíadas).*

MODERN LANGUAGE NOTES. VIII. 1. 2.

1. F. M. Warren, *The origins of the pastoral novel in Spain.* — A. R. Hohlfeld, *Studies in French versification.* — F. M. Page, *Remarks on the Gaucho and his dialect.* — L. F. Mott, *Shakespeariana.* — A. F. Chamberlain, *The Canadian French dialect of Granby, province of Quebec.* — G. C. Keidel, *The 'Evangile aux femmes'.* — E. E. Hale, Jr., *Open and close é in the Ormulum.* — *REVIEWS.* — *CORRESPONDENCE.* — *BRIEF MENTION.* — *PERSONAL.* — *OBITUARY.* — *JOURNAL NOTICES.*

2. T. P. Harrison, *Tenth annual convention of the Mod. Lang. Association.* — J. D. Bruce, *Immediate and ultimate source of the rubrics and introductions to the Psalms in the Paris Psalter.* — K. Lentzner, *Observations on the Spanish language in Guatemala.* — H. C. O. Huss, *Paul Heyse's 'Merlin'.* — H. Logeman, *The etymology of Gospel.* — G. C. Keidel, *A hitherto unpublished text of the 'Evangile aux femmes'.* — J. D. Bruner, *The tonic personal pronoun tu > tue > tuo in Old Pistoiese.* — *REVIEWS.* — *CORRESPONDENCE.* — *BRIEF MENTION.* — *PERSONAL.* — *JOURNAL NOTICES.*

VERMISCHTES.

EIN NEUPHILOLOGISCHER VEREIN IN ENGLAND.

Nur vorläufig sei hier vermerkt, dass nun auch England dem Beispiel Nordamerikas und Deutschlands gefolgt ist und eine *Modern Language Association* begründet hat, deren ziele die noch im druck befindliche denkschrift wie folgt bezeichnet:

(a) *To promote the study and raise the standard of efficiency in Modern Languages in our schools and the country generally;*

(b) *To obtain for Modern Languages the status in the educational curricula of the country to which — quite apart from their commercial and utilitarian importance — their intrinsic value, as instruments of mental discipline and culture, entitles them;*

(c) *To provide means of communication for students and teachers of foreign languages, by holding meetings, debates, or conferences, for the discussion of language and literature, philology, phonetics, method, &c.*

Präsident ist prof. Max Müller; *Hon. Secretary*: W. Stuart Macgowan, M.A., LL.M., Cheltenham College; *Hon. Treasurer*: D. J. White, M.A., Haileybury College. Das komitee bilden: J. J. Beuzemaker, B.A., B. Mns. (*Chairman*): B. Bentham Dickinson, M.A., Rugby School (*Vice-Chairman*); Rev. A. E. Allcock, M.A., Wellington College; E. P. Ash, M.A., Haileybury College; S. Barlet, B.-es-Sc., Mercers' School, E.C.; H. Banmann, M.A., 17 Ditchling Rise, Brighton; J. Boëlle, B.A., Dulwich College; L. S. R. Byrne, M.A., Eton College; R. S. de Havilland, B.A., Eton College; H. Frank Heath, B.A., Ph.D., Bedford College, London; R. P. Horsley, M.A., Manchester Grammar School; J. W. Longsdon, M.A., King's School, Canterbury; L. M. Moriarty, M.A., Harrow School; R. J. Morich, Clifton College; Victor Oger, Bedford College, London; J. Y. Pearson, M.A., Wellington College; B. Proper, Owen's School, E.C.; J. Russell, M.A., University College School; O. Siepmann, Clifton College; A. A. Somerville, M.A., Eton College; Fr. Spencer, M.A., Ph.D., University College, Bangor; Victor Spiers, M.A., King's College, London.

Der schriftführer und eigentliche begründer, Mr. W. Stuart Macgowan, wird im nächsten hefte der *N. Spr.* ausführlicher über den neuen verein berichten.

W. V.

ENGLISCH-DEUTSCHER FERIENKURS IN JENA.

Ein ans den herren J. J. Findlay, M.A., prof. dr. Kluge (für den nun wohl prof. Kanffmann bzw. prof. Franz eintreten), dr. Noack und prof. dr. Rein bestehendes komitee kündigt für den monat august (4. aug. bis 2. sept.) einen englisch-deutschen ferienkurs in Jena an. Ein für englische lehrer und lehrerinnen bestimmter prospekt ist schon vor einiger zeit versandt worden, eine für deutsche kollegen berechnete fassung erscheint zu ostern. Der kurs wird teils vorträge und kolloquien, teils gelegenheit zu zwanglosem verkehr bieten. Die vorträge (für engländer) verteilen sich wieder auf einen elementarkurs für anfänger (»land und leute«) und einen wissenschaftlichen kurs für vorgeschrittene (Kluge: Über deutsche und englische sprachgeschichte; Rein: System der pädagogik, oder Geschichte der erziehung in Deutschland; ferner: Deutsche litteratur, schulhygiene etc.). Besprechungen der methoden des neu-sprachlichen unterrichts (deutsch oder englisch) sind in aussicht genommen. Das honorar beträgt: 10 s. eintrittsgeld; 1 l. für jeden kurs von 12 vorträgen, einschl. kolloquium; 2 l. für den elementarkurs von 24 vorträgen, einschl. kolloquium. Die reisekosten (von und nach London) werden auf 4 l. 10 s. bis 6 l., kost und wohnung (4 wochen) auf 5 l. bis 6 l., die gesamtangaben somit auf 12 l. bis 15 l. veranschlagt. Es liegen schon so viele anmeldungen aus England vor, dass das zustandekommen des kurses ausser zweifel steht. Die namen der veranstalter verbürgen einen guten erfolg. Die adresse des schriftführers ist Jena, Erfurterstrasse 5.

W. V.

AUFENTHALT DER NEUPHILOLOGEN IM AUSLAND.

Die *Revue de l'enseignement des langues vivantes* bringt im decemberheft 1892 die anzeige, dass die im jahre 1858 begründete *Association des Membres de l'Enseignement* eine permanente kommission eingesetzt hat, welche beauftragt ist *de répondre aux demandes et offres d'emploi. La commission sert d'intermédiaire GRATUIT entre les Familles ou Maisons d'éducation et les Professeurs, Précepteurs ou Institutrices, en France et à l'ÉTRANGER.* Auf grund dieser anzeige schrieb ich an M. Boy, *agent trésorier*, und fragte an, ob die kommission nicht auch geneigt wäre, den so wünschenswerten austausch von neuphilologen zwischen Frankreich, Deutschland und England zu fördern und zunächst mit uns in ein gegenseitigkeitsverhältnis zu treten. Darauf empfing ich eine ausserordentlich freundliche und entgegenkommende antwort.

In einem zweiten brief wies ich auf die schwierigkeiten hin, die für die nachfrage genügende anzahl stellen zu finden, da die öffentlichen schulen keine ausländer anstellen, und sagte, dass die neuphilologen oft zufrieden sein würden, gegen entgelt unterkommen in einer familie zu finden, wo sie gelegenheit haben, die gute sprache des täglichen lebens zu hören und sich darin zu vervollkommen, sowie sonstige geistige anregung zu bekommen. Auch hierauf lief eine durchaus entgegenkommende antwort bei mir ein.

Um einen anfang für den austausch der neuphilologen zu gewinnen, erkläre ich mich hiermit bereit, stellengesuche für deutsche neuphilologen nach Frankreich und stellenangebote für franzosen in Deutschland entgegenzunehmen. Ausserdem bin ich zur vermittlung bereit in den fällen, in welchen aufenthalt in familien gegen entgelt gewünscht wird, bitte auch diejenigen herren kollegen, welche eventuell bereit wären, franzosen in ihrer familie für einige zeit aufnahme und förderung ihrer sprachlichen ausbildung zu gewähren, um mitteilung ihrer bedingungen. Umständliches hin- und herschreiben zu vermeiden, ist es notwendig, gleich alle näheren angaben über die persönlichen verhältnisse (studien, examen etc.) zu machen. Zur bestreitung der portoausslagen wird gebeten, jedem angebot und gesuch 20 pf. in marken beizufügen; sonstige kosten entstehen selbstverständlich nicht.

In den *Neueren Sprachen* wird jedesmal über die stattgefundenen vermittelungen sowie über angebote und nachfrage berichtet werden.¹

Wiesbaden.

K. KÖHN.

¹ Auch wir übernehmen gerne vermittlung für englische und deutsche kollegen.

W. V. — F. D.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND I.

MAI 1893.

HEFT 2.

AUS DER PRAXIS DES FRANZÖSISCHEN UNTERRICHTS.

MITTEILUNG ÜBER VERSUCHE MIT NEUEREN METHODEN.¹

Hochgeehrte versammlung! Es ist in letzter zeit von verschiedenen seiten, besonders auch aus der mitte des württembergischen vereins für neuere sprachen, der wunsch ausgesprochen worden, es möchte über die erfahrungen, die an der cannstatter realanstalt mit der seit einigen jahren dort eingeführten, an die neueren didaktischen bestrebungen sich anlehnenden unterrichtsmethode im französischen gemacht worden sind, einiges mitgeteilt werden. Als daher unser vereinsvorstand vor einigen wochen eine ähnliche anregung an mich gelangen liess, war ich gerne bereit, derselben, allerdings mit rücksicht auf die knapp zugemessene zeit nur in kürzester form, folge zu leisten, weil ich zu bemerken glaubte, dass für derartige bestrebungen gegenwärtig auch in weiteren kollegenkreisen interesse vorhanden ist, und weil meiner auffassung nach die unbedeutendheit und mangelhaftigkeit dessen, was man mitzuteilen hat, von der pflicht und gefahr der veröffentlichung nicht entbinden, wenn man grund hat anzunehmen, dass dasselbe wenigstens in andern händen zum ausgangspunkt für tatsächliche fortschritte werden kann.

Durch alle didaktischen reformbestrebungen der neuzeit. mögen diese nun allgemeinerer art sein und sich auf das

¹ Vortrag, gehalten auf der württembergischen reallehrerversammlung zu Stuttgart 1892.

ganze oder wenigstens grössere gruppen des unterrichtswesens beziehen oder mögen sie nur einzelne disziplinen zum gegenstand haben, geht ein gemeinschaftlicher zug, in dem sich sogar humanismus und realismus begegnen, und der meiner überzeugung nach schliesslich und vielleicht in kürzerer zeit als man jetzt zu glauben geneigt ist, nicht nur zu einer äusserlichen versöhnung, sondern zu einem herzlichen, gemeinschaftlichen zusammenwirken der beiden mit unrecht sogenannten »feindlichen brüder« führen wird; es ist nämlich das bestreben, das sachliche, reale element in den vordergrund des unterrichts zu stellen und das formale element, das früher besonders auf sprachlichem gebiet die hauptrolle spielte, ja eine zeit lang für die einrichtung des ganzen höheren unterrichts geradezu massgebend war, nur als einen allerdings notwendigen ausdruck der im schüler schon vorhandenen oder erst zu bildenden anschauungen, gedanken und gedankenketten anzusehen und demgemäss zu behandeln.

Dieser ganz allgemeine zug, den der sachkundige wohl für jedes einzelne unterrichtsfach leicht nachzuweisen im stande ist, tritt am schärfsten auf dem sprachlichen, und zwar dem altsprachlichen so gut wie dem neusprachlichen gebiete hervor. Es ist für den, der sich in der pädagogischen zeit- und streitliteratur einigermaßen umgesehen hat, eine fast verblüffende erscheinung, wie das schlagwort »formale bildung«, das noch vor zehn jahren im vordergrund des schulpolitischen kampfes stand, seit einigen jahren fast vollständig von der bildfläche verschwunden ist, und wie gerade auch die humanistischen reformer sich angelegen sein lassen, die sprachform dem sprachinhalt unterzuordnen. Schon dieser umstand muss für uns ein wichtiger fingerzeig sein. Wenn der altsprachliche unterricht, der seiner zeit auf die gestaltung des neusprachlichen aus naheliegenden gründen bestimmend eingewirkt hat, jetzt selbst diese alten bahnen verlässt, so werden sich die vertreter des neusprachlichen unterrichts zweimal besinnen müssen, ob sie eine methode, welche von anfang an das bedenkliche hatte, dass sie einem ganz fremden boden entwachsen war, den unterschied zwischen toter und lebender sprache ignorirte und daher ganz gut für letztere unzumässig sein konnte, selbst wenn sie für erstere vortrefflich sein

mochte, auch jetzt noch in ihrer ganzen schärfe festhalten wollen, nachdem der altsprachliche unterricht selbst die bisher eingehaltene richtung sehr merklich zu verändern angefangen hat. Dies ist eine der treibenden ursachen, welche auf eine frontänderung auch im neusprachlichen unterricht hindrängen.

Ich will und darf an dieser stelle die richtigkeit des dieser ganzen kulturhistorischen erscheinung zu grunde liegenden prinzipis der unbedingten unterordnung der form unter den inhalt, nicht erörtern, aber jedenfalls wird dasselbe von dem ganzen geist unserer kulturperiode gefordert und muss daher auch in der schule zur geltung kommen, wenn letztere ihrer aufgabe gerecht werden soll; denn die aufgabe der schule wird durch den jeweiligen kulturzustand eines volkes oder eines geschichtlichen zeitraums bestimmt, und nicht umgekehrt.

Wenn man nun diesen grundsatz speziell auf den sprachunterricht anwendet, so führt die forderung, dass man auch hier nicht von der form, sondern von dem inhalt auszugehen habe, ohne weiteres dahin, dass man überall, insbesondere auch schon in anfangsunterricht, der sprache nicht, wenn ich mich so ausdrücken darf, die haut abzieht, um letztere jahrelang durchzuarbeiten und durchzugerben, in der eiteln hoffnung, dass sie dann späterhin, wenn man sie über seine oder seiner mitmenschen gedanken herstreift, von selbst mit diesen wieder verwächst. Sondern man wird den sprachkörper als ganzes ins auge fassen, die ihn organisch zusammensetzenden anschauungsbilder, begriffe und urteile in erster linie auf ihren inhalt ansehen, diese zugleich logischen und sprachlichen elemente auch nicht einzeln herausgreifen, sondern sie zunächst in ihrer gruppenweisen verbindung lassen, man wird also dem schüler ganze, in sich geschlossene anschauungs- und vorstellungskreise von einem seiner entwicklungsstufe angemessenen umfang darbieten, und von hier aus die form beleuchten und mit ihr vertraut machen; d. h. in unserer schulsprache ausgedrückt, man wird niemals von der regel ausgehen, aber auch nicht von den vokabeln, nicht einmal von dem einzelnen zusammenhangslosen satz, sondern nur von einem zusammenhängenden, dem inhalte nach mehr oder minder bedeutsamen stückchen oder stück. Man wird jeweils ein stück sprache zunächst in den praktischen besitz des schülers zu bringen suchen und

dann erst zum zweck seiner theoretischen ausbildung eine art abstraktionsverfahren ins leben treten lassen, aus welchem allmählich das grammatikalische gebäude entsteht.

Das ist ungefähr der grundgedanke, auf welchem, übrigens mit grosser mannigfaltigkeit in der ausführung, die sogenannten »neueren« methoden des fremdsprachlichen unterrichts aufgebaut sind, — methoden, welche übrigens in den wesentlichen punkten mehr oder minder auf älteren oder ganz alten vorbildern beruhen, sich auch vielfach durchaus nicht so sehr von einander unterscheiden, dass man ihren verfassern stets das prädikat der originalität erteilen könnte. Diese methoden werden gewöhnlich unter dem namen »analytische« zusammengefasst, während man die, besonders im altsprachlichen unterricht fast durchweg üblichen, grammatistischen methoden als »synthetische« bezeichnet. Diese bezeichnungsweise hat allerdings eine missliche seite, welche unter umständen verwechslungen und selbst begriffsverwirrungen hervorrufen könnte, nämlich die, dass man auch von »analytischen« und »synthetischen« sprachen redet, aber in einem ganz andern sinne. Die philologie als wissenschaft nennt eine synthetische sprache eine solche, in welcher gewisse nebenbegriffe wie geschlecht, artikel, person, zahl, zeit u. dgl. durch die form des hauptbegriffs, des zeitworts, des substantivs u. s. w. schon gegeben sind, analytische dagegen solche, in welchen jene nebenbegriffe im allgemeinen durch besondere wörter ausgedrückt werden. Es wird also z. b. das lateinische als synthetische, das neufranzösische als analytische sprache bezeichnet; eine durchweg zutreffende charakterisierung ist hiermit selbstverständlich nicht gegeben. Wenn wir dagegen in der didaktik des fremdsprachlichen unterrichts von synthetischer methode reden, so meinen wir das verfahren, welches von den einzelnen sprachelementen, also den isolirten wörtern und ihren verschiedenen formen ausgeht und diese nachträglich zu geschlossenen urteilen verbindet, während jede analytische methode, welche diesen namen wirklich verdient, jedesmal mindestens einen satz mit selbstständigem sinn zur grundlage nimmt und denselben in seine einzelnen bestandteile zerlegt, so dass sich also dem schüler die existenzberechtigung der letzteren nur als in ihrem verhältnis zum ganzen begründet darstellt. Es können demgemäss

synthetische sprachen analytisch und analytische sprachen synthetisch gelehrt werden, und man hat sich wohl zu hüten, dass man sich nicht bei einer beweisführung für oder gegen die zweckmässigkeit einer methode durch die genannten ausdrücke zu einem trugschluss verleiten lässt. Thatsächlich werden meines wissens gegenwärtig bei uns in Württemberg sowohl die alten, wie die neuen sprachen fast durchweg nach synthetischer methode gelehrt. Dass aber — abgesehen von früheren zeiten, ich spreche nur von unserer schulperiode — in einzelnen fällen wenigstens auch bei uns selbst in den alten sprachen das andere verfahren und zwar mit grossem vorteil schulmässig angewendet wurde, beweist das bekannte beispiel des allerdings längst verstorbenen ephorus Kapff in Urach, welcher im hebräischen gleich in der ersten stunde ohne viel zeremonien die bibel kap. 1, v. 1 zu lesen begann und dann natürlich zunächst nicht nur wort für wort, sondern anfänglich fast buchstaben für buchstaben zu erklären hatte; die aus diesem unterricht hervorgehenden uracher promotionen waren aber anerkanntermassen im hebräischen stets vorzüglich beschlagen. Immerhin auch für uns ein nicht zu verachtender fingerzeig!

Zu dem durch die analytische behandlungsweise repräsentirten leitmotiv, das sich auf die alten wie auf die neuen sprachen anwenden lässt, kommt nun aber bei den letzteren speziell ein zweiter, für uns sehr wichtiger punkt, der heutzutage wenigstens für die ersteren wegfällt, in den neueren sprachen aber gewissermassen eine notwendige konsequenz des analytischen grundgedankens bildet.

Wir haben es hier nämlich mit *lebenden* sprachen zu thun, d. h. mit solchen, deren formaler schwerpunkt im klang, im laut liegt, und für welche die schrift daher, nach dem bekannten ausdruck, nur ein nothbehelf ist und bleibt, ein nothbehelf, den man allerdings nicht entbehren kann, der sich aber, zumal für den lernenden, nicht in den vordergrund drängen darf, wenn nicht das gelernte selbst ein mehr oder minder unwahres, schiefes, gerade die charakteristischen züge verhüllendes bild, oftmals kann man nicht anders sagen, als ein zerrbild der fremdsprache darstellen soll. Falls also der unterricht das wesen der sache, mit der er bekannt machen soll, treffen will, muss er dem in rede stehenden prinzip gemäss den *laut*, den

physisch hörbaren und gehörten laut zur grundlage nehmen, und die *schrift*, als symbol jenes lautes, darf ihm erst in zweiter linie stehen.

Wie können und sollen wir uns nun in der schulpraxis, bei unsern gegebenen württembergischen realschulverhältnissen zu diesen dingen stellen? Das ist die frage, die von den einzelnen mitgliedern unserer versammlung wahrscheinlich in recht verschiedenem sinne beantwortet werden würde. Wenn unser schulwesen aber weiter kommen und wenn wir insbesondere unserer heimischen realschule, in deren dienst wir unsere ganze geistige kraft gestellt haben, eine immer grössere achtung verschaffen wollen, so dürfen wir nicht unthätig zusehen, wie sich anderswo, z. b. gleich in unserem badischen nachbarlande regt, sondern jeder von uns sollte frischweg stellung nehmen, seine anschauung dann aber auch, soweit es geht, in die praxis übersetzen und der gesamtheit der kollegen die gemachten erfahrungen mittheilen. Man darf meiner ansicht nach nur nicht glauben, man müsse grossartige neuerungen und reformen eingerichtet haben, ehe man damit vor unseren kollegenkreis treten dürfe; im gegentheil, die kleinen unscheinbaren änderungen, die jeder leicht kontrolliren und, wenn er will, nachmachen kann, sind oft die nachhaltigsten und segensreichsten; und wenn ich mir jetzt erlaube, Ihnen so ein paar kleinigkeiten aus unserer cannstatter schule mitzutheilen, so thue ich das nur in diesem sinne, in der anspruchslosen, Ihrer nachsicht sicheren weise, wie sich jeder kollege bei besprechung methodischer fragen auf einem konvent zu äussern pflegt. Unsere versammlung ist ja, wenn ich mich über ihre bedeutung nicht täusche, auch nichts anderes als ein konvent unserer grossen württembergischen realschule.

Die cannstatter schule ist also, kurz gesagt, bei ihrer stellungnahme zu den neueren sprachunterrichtsmethoden von folgender überlegung ausgegangen.

Wir sind zunächst theils durch pädagogische überlegungen allgemeinerer art, theils auch durch vergleichung der speziellen gründe, welche die anhänger der analytischen methode und ihre gegner gegeneinander ins feld geführt haben, zu der ansicht gebracht worden, dass an sich das prinzip der unterordnung der form unter den stoff auch in didaktischer hinsicht

richtig, jedenfalls zeitgemäss ist, dass der weg vom zusammenhängenden stück zur einzelnen grammatischen und stilistischen form besonders auch den grundsätzen des erziehenden unterrichts durchaus entspricht. Wir haben uns auch gesagt, dass etwas gethan werden müsse, um die verwirklichung dieser schönen pädagogischen idee anzubahnen.

Andererseits haben wir uns aber auch von der unmöglichkeit und unzweckmässigkeit eines allzu schroffen verlassens der seither verfolgten bahn überzeugt. Einmal ist unter allen umständen ein allzu rascher und tief greifender systemwechsel, zumal an einer grösseren, mit parallelklassen behafteten anstalt ein sehr missliches ding; man weiss wohl, was man aufgibt, aber wenn nicht anderweitige praktische erfahrungen an analogen anstalten vorliegen, weiss man nicht, was man in wirklichkeit bekommt, denn theorie und praxis weichen oft sehr von einander ab; und misslingt der versuch, dann ist an einer ausgedehnteren anstalt die grösste verwirrung eine unausbleibliche folge, während allerdings kleinere schulen, besonders solche mit ein oder zwei lehrern, in dieser beziehung weit weniger gefahr laufen und daher weit eher in der lage sind, solche versuche zu machen. Sodann ist es für den einzelnen, namentlich für den bejahrteren lehrer durchaus keine Kleinigkeit, sich gerade in die vorliegende methode, welche spezielle ausführung man ihr auch geben mag, so rasch einzuarbeiten, da dieselbe, worauf ich auf grund meiner jetzigen erfahrungen sofort hinweisen will, an die physische und geistige regsamkeit und thätigkeit des lehrers bedeutende ansprüche stellt, auch eine gewisse übung im praktischen gebrauch der freundsprache wenigstens als wünschenswert erscheinen lässt. Endlich kommt in betracht, dass auch unter den verschiedenartigen vertretern und verteidigern der analytischen methode selbst noch keineswegs in allen wichtigen einzelheiten übereinstimmung herrscht.

Aus diesen gründen hielten wir es für das zweckmässigste, zunächst das ganze gerippe unseres grammatischen lehrgangs beizubehalten (wozu uns übrigens schon die rücksicht auf andere schulen und anstalten, mit denen wir zuweilen schüler auszutauschen haben, nötigte), hieran nun aber die hauptpunkte der analytischen methode in der art versuchsweise anzugliedern, dass wir, wenn der versuch wider erwarten miss-

lingen sollte, nicht zuviel zeit aufgeopfert hätten und ohne weiteres die alte methode wieder in ihr volles recht einsetzen konnten, andererseits aber, wenn wir bei der versuchsweisen anwendung der neuen methode fortschritte nach irgend welchen richtungen hin wahrnehmen sollten, in dieser richtung mit der zeit und mit der wachsenden übung und erfahrung der einzelnen lehrer vorsichtig und allmählich noch weiter vorwärts gehen und so den punkt herausbringen konnten, an welchem dann zunächst die verschiedenen zu beobachtenden rücksichten halt zu machen geboten.

1) In erster linie sind wir auf eine *methodische pflege der französischen aussprache* losgegangen. Wenn der *gesprochene* satz schliesslich die grundlage für den ganzen französischen unterricht bilden soll, so muss er auch, soweit dies irgend angeht — ganz ist dies ja nicht möglich — dem schüler von anfang an so ins ohr fallen, wie er in seinem heimatlande wirklich klingt, und zwar von seiten des lehrers wenigstens mit möglichst gewissenhafter beobachtung all der verschiedenen kleinigkeiten, wenn Sie es so nennen wollen, die eben der französischen aussprache oder ich möchte lieber sagen, dem französischsprechen den eigentümlichen charakter geben. Dabei wäre es ein verhängnisvoller irrthum anzunehmen, dass die jüngsten schüler für die »feinheiten« der aussprache noch kein ohr besitzen, und dass es daher verlorene liebesmühe seitens des lehrers wäre, sich derselben im elementarunterricht schon zu bedienen. Wenn sich der lehrer selbst bei seinen früheren studien und günstigen falls im umgang mit gebildeten national-franzosen eine korrekte, vielleicht sogar idiomatisch klingende sprechweise angewöhnt hat, so kostet ihn dieselbe in keiner weise mehr mühe als eine mit fremdartigen lauten vermischte; und was die schüler anbelangt, so lehrt uns jetzt unsere erfahrung, dass die jüngsten schüler ein entschieden schärferes auffassungsvermögen den der französischen sprache eigentümlichen lauten gegenüber haben als ältere schüler, bei denen ohr und sprechwerkzeuge einmal vrbildet sind, und bei denen aussprachübungen und -verbesserungen häufig zur sisyphusarbeit werden.

Eine hauptsache dabei schien es uns nun zu sein, dass es nicht dem zufall überlassen bleiben darf, ob beim ersten an-

fangsunterricht jeder einzelne schüler jeden einzelnen vom deutschen abweichenden laut mehrfach und zwar ganz korrekt ausgesprochen hat, weil die gefahr des gegentheils, der zufälligen nichtbeachtung eines einzelnen schülers in beziehung auf einen einzelnen laut sehr nahe liegt, wenn in grossen klassen mit 40 und mehr schülern der eigentliche sprachunterricht einmal begonnen hat; denn dann treten meist ganz andere sorgen an den lehrer heran, und da ist er bei der gewöhnlichen methode oft fast genötigt, fünf gerade sein zu lassen. Deswegen schien es uns zweckmässig, dem lehrer eine gewisse, ja nicht zu knapp bemessene zeit zu geben, in welcher er ohne jede nebenrücksicht, besonders ohne die unheilvolle furcht vor dem drohenden gespenst des semesterexamens, sich rein der physischen hervorbringung der französischen laute bei jedem einzelnen schüler widmen kann. Dafür haben wir also einen ganzen monat ausgesetzt und zwar den dritten des ersten schuljahrs, während die zwei ersten monate nur der repetition, zusammenfassung und ergänzung der aufgabe der elementarschule gewidmet werden; und ich kenne kein zweites beispiel aus dem gebiete unseres realschulunterrichts, wo die arbeit eines monats, wenn sie gewissenhaft und fachkundig ausgeführt war, durch die ganze anstalt hindurch in so deutlicher und wohlthuernder weise bemerklich wäre als gerade hier; dagegen kommt z. b. der umstand, ob die schüler ein paar monate früher oder später ihr *avoir* und *être* kennen, gar nicht in betracht, denn letzteres lernen sie unter allen umständen, wenn sie in der schule bleiben, die gute aussprache aber in vielen fällen niemals wieder.

Es ist uns natürlich bei der einföhrung dieser methode wohl bekannt gewesen, dass dieselbe auch gegner hat. Aber mit der andern methode, welche die laute nur nebenbei erlernen lässt, hatten wir keine erfolge erzielt, welche uns befriedigten; die einzelnen lehrer konnten sich dabei gegenseitig nicht recht in die hände arbeiten; in den schriftlichen prüfungen, nach welchen mancher lehrer, allerdings wohl nicht mit recht, die sprachkenntnisse einer klasse ganz oder vorwiegend zu beurteilen geneigt ist, kam die aussprache nicht zur verwendung; viel zeit und ärger kosteten, besonders späterhin in den mittleren und oberen klassen, die ewigen ausspracheverbesserungen ohne-

dies, wenn man es nur einigermassen genau nehmen wollte; was wunder, dass der eifer des einzelnen oft zu erlahmen drohte, und dass sich die ansicht festzusetzen anfang, mehr als thatsächlich geschehe, könne überhaupt bei unsern schwäbischen schülern nicht erreicht werden. Da wir nun auf diesem wege nicht weiter kommen konnten, so lag es nahe, es doch einmal mit einer zusammenhängenden phonetischen behandlung, von der übrigens alles und jedes gelehrte beiwerk fern gehalten werden sollte, zu probiren. Hier standen uns nun wieder zwei möglichkeiten offen, wir konnten nämlich entweder zunächst die einzelnen laute einüben und dann zu deren verbindung im zusammenhängenden satz übergehen, oder wir konnten, was manche phonetiker aus theoretischen gründen für das einzig richtige halten, dem anfänger sofort die lautgruppen in ihrem wirklichen sprachlichen zusammenhang, d. h. im satze vorzuführen suchen und durch passende auswahl von beispielen alle oder doch die gewöhnlichen lautverbindungen und somit auch laute zu ihrem rechte kommen lassen. Es entspricht nun, sprachtheoretisch betrachtet, das letztere verfahren allerdings dem strengen analytischen prinzip mehr als das erstere; es soll auch gar nicht geleugnet werden, dass dasselbe in der praxis, besonders wenn man ältere schüler in beschränkter anzahl vor sich hat, manchmal ganz gute dienste thun kann. Aber bei grossen klassen von acht- bis neunjährigen schülern ist das nachsprechen ganzer fremdsprachlicher sätzchen (das wir auch möglichst bald treiben, wie ich sofort zeigen werde), wenn die einzelnen laute richtig nūancirt sein sollen, eine so komplizirte aufgabe, dass sie ohne besondere vorübung kaum durchführbar ist und in den kritischen fällen eben doch wieder auf die einübung der schwierigeren einzellaute hinausläuft. Auch wäre es, pädagogisch betrachtet, höchst bedenklich, eine grössere anzahl von sätzen einen längeren zeitraum hindurch zu behandeln, ohne auch auf deren sinn einzugehen, und wenn man letzteres will, wären wir eben wieder so ziemlich bei der alten methode der ausspracherlernung angelangt. Somit blieb uns, wenn wir überhaupt etwas thun wollten, nur noch übrig dem eigentlichen französischen unterricht zum zweck der genauen einübung der einzelnen laute und der für uns, physisch betrachtet, schwierigsten lautverbindungen vorübungen voran-

gehen zu lassen, die zu jenem etwa in dem gleichen verhältnisse stehen, wie das geometrische zeichnen zum geometrieunterricht.

Diese vorübungen sehe ich, was ich zur theoretischen rechtefertigung des verfahrens bemerken möchte, noch gar nicht als eigentlichen sprachunterricht an, sondern ich betrachte sie, wie überhaupt die unterrichtsarbeit im ersten vierteljahr der ersten klasse, als eine fortsetzung und erweiterung der elementarschularbeit, speziell ihrer deutschen lautübungen und ihres anschauungsunterrichts, und damit als eine höchst willkommene *übergangsstufe* zu dem fremdsprachlichen unterricht, in den der kleine knabe oft vielleicht zu unvermittelt hineingeworfen wird. In der elementarschule werden unsere schwäbischen kinder z. b. zu der für sie etwas schwierigen unterscheidung zwischen *e* und *ö* angeleitet, jetzt wird diese übung in der art erweitert, dass man das noch spitzigere französische *ø* (*eu*) und das offene *ör* (*eur*) hinzutreten lässt und den schülern allerdings, aber eigentlich nur um ihr interesse wachzuhalten, mitteilt, dass sie damit jetzt schon ein stück französisch gelernt haben. Im elementarunterricht haben die schüler unterscheiden müssen zwischen gespitzter mundstellung und breiter mundstellung u. dergl., was offenbar zugleich ein stück anschauungsunterricht ist; jetzt werden diese kleinen untersuchungen und experimente etwas weiter getrieben, die gegenseitige stellung der zunge, lippen und zähne wird etwas mehr variirt, der gaumen wird betastet, der kehlkopf wird zur unterscheidung der stimmhaften und stimmlosen laute befühlt, die nase, die ohren, werden bald zugehalten, bald wieder geöffnet u. s. w., ganz in ähnlicher weise, wie wir die gleichen schüler in dem fach, das wir heimat- und naturkunde nennen, den kopf oder überhaupt den körper eines tieres betasten und untersuchen lassen. Diese vorübungen dürfen Sie also nicht etwa als etwas für den schüler langweiliges ansehen, das nur seiner nützlichkeit wegen vorgenommen wird, sondern es ist leben darin, die schüler sind mit leib und seele dabei, und es wird hierdurch auch das schon mehrfach genannte unterrichtsprinzip berücksichtigt; die schüler haben nämlich nicht bloss eine gewisse formale dressur erhalten, sondern sie haben auch materiell etwas gelernt, wenn auch in bescheidener form.

Im einzelnen haben wir nun die sache so eingerichtet, dass ich zunächst eine kleine, etwa 15 druckseiten umfassende zusammenstellung der französischen laute, deren möglichst strenge unterscheidung wir durch die ganze anstalt durchzuführen beabsichtigten, versehen mit einer leicht verständlichen abbildung eines längsschnitts durch die sprechwerkzeuge, besorgt habe. Diese kleine lautlehre, welche also in erster linie dem zweck der einübung der einzellaute dienen soll, wird bei uns, wie schon gesagt, im dritten monat des ersten schuljahrs in der weise durchgearbeitet, dass wir sicher sind, jeder schüler habe jeden in betracht kommenden laut, soweit dies seine organe erlauben, richtig hervorbringen lernen. Das so gewonnene rohmaterial an lauten, wenn ich mich so ausdrücken darf, wird nun vom vierten monat an in phonetischen und sprachlichen zusammenhang gebracht durch den eigentlichen französischen sprachunterricht, zu dem gegen das ende des dritten monats schon der übergang gemacht wird durch eingeschobene, kleine, natürlich stets nur gesprochene französische sätzchen von der art, wie sie der freundliche umgang des lehrers und der schüler mit sich bringt (hefte, bücher, kommen und gehen u. dergl.).

Dass eine so sorgfältige und, was eine hauptsache ist, mit ungeteilter aufmerksamkeit vorgenommene übung jedenfalls für den augenblick ihre früchte tragen müsse, liess sich von anfang an mit ziemlicher sicherheit voraussehen, und die erfahrung hat denn auch diese vermutung bestätigt. Es gibt zwar auch hier, wie in allen fächern, schüler, die speziell für die französische aussprache minder begabt oder minder günstig gebaut sind, und bei denen auch diese methode langsamer wirkt; diesen stehen dann aber einzelne andere gegenüber, die mit spielender leichtigkeit den kernpunkt der sache, auch die sogenannten feinheiten der aussprache erfassen, und die grosse masse wird jedenfalls durch die systematische, auf phonetischer basis beruhende anleitung, die möglichst wenig dem zufall überlässt, beträchtlich weiter gefördert, als früher bei uns im anfangsunterricht der fall war.

Würde man sich nun aber damit begnügen und die lautübungen mit dem beginn des systematischen sprachunterrichts für abgethan erklären, so würden sehr bald durch die einwirkung der muttersprache und besonders des heimischen

dialektes die errungenen erfolge wieder in frage gestellt werden. Wir kollegen der cannstatter schule haben deshalb miteinander ausgemacht, dass die gesamte lautlehre unter zugrundlegung des vorhin genannten heftchens, das sich in den händen jedes unserer schüler befindet, repetirt und die hierbei zu tage getretenen schäden wieder ausgebessert werden, und zwar in den 3 unteren klassen alle halbjahre, in den 3 mittleren klassen alle jahre einmal, durchschnittlich mit einem zeitaufwand von etwa 1—2 stunden, die natürlich in kleinere portionen zerlegt werden. Diese massregel hat sich als ganz besonders geeignet erwiesen, um in der ganzen anstalt eine gewisse gleichförmigkeit in der pflege der aussprache zu erzielen. Es ist schon ein nicht zu unterschätzender vorteil, dass die allgemeine zugrundlegung des kleinen leitfadens eine vollständige gleichheit in der *bezeichnung* der einzelnen laute zur folge hat, so dass die schüler durch ausdrücke wie stimmhaft, stimmlos, offen, geschlossen u. dergl. in allen klassen sofort an das, was sie in der ersten klasse als das richtige gelernt haben, wieder erinnert werden; sodann wird beim lehrer selbst durch die periodisch wiederkehrende theoretische behandlung des lautsystems das phonetische gewissen, das durch die immer wieder auftretenden falschen laute immerhin manchmal etwas stumpf zu werden droht, wieder geschärft, eine wirkung, die sich ganz von selbst von diesen repetitionsstunden auch in den sonstigen französischen unterricht überträgt; vor allem wird bei jedem einzelnen schüler immer wieder die schwache seite der aussprache aufgedeckt und möglichst gründlich nachgebessert. Wir sind denn auch vollkommen einig darüber, das sich seit anwendung dieser methode die aussprache unserer schüler merklich gebessert hat, so dass wir jetzt, am schluss des kurses der mittelstufe, in der 6., beziehungsweise 7. klasse jedes jahr eine anzahl schüler haben, welche mit recht leidlichem französischen akzent sprechen oder vortragen, und dass die übrigen, soweit sie den ganzen turnus der ausspracheübungen durchgemacht haben, wenigstens von den groben fehlern durchschnittlich ziemlich frei sind: ein urteil, das schon mehrfache bestätigung erfahren hat, teils durch kollegen, die längere zeit nach einföhrung der methode in unser lehrerkollegium eintraten, teils durch anderweitige urteilsfähige personen, die

unseren schlussakten beiwohnten, in welchen meist von einzelnen schülern auch französisches vorgetragen wird.

Ich vermag also den hh. kollegen aus voller überzeugung einen versuch mit diesem verfahren zu empfehlen, allerdings unter einer unumgänglich notwendigen voraussetzung, nämlich unter der, dass sich sämtliche kollegen derselben anstalt oder schule mit hingebung an denselben beteiligen wollen, und dass in allen klassen ein und dasselbe geschriebene oder gedruckte schema der lautlehre zu grunde gelegt wird.

(Schluss folgt.)

Cannstatt.

JAEGER.

ÜBER FRANZÖSISCHEN UNTERRICHT.

AUS ANLASS DER SCHRIFT A. v. RODENS: *IN WIEFEHN MUSS
DER SPRACHUNTERRICHT UMKEHREN?*

(Fortsetzung.)

II. MITTEL UND WEGE.

1. LEHRWEISE.

Für die *unterstufe* handelt es sich zunächst darum, eine gute oder doch leidliche *aussprache* zuwege zu bringen. Das ist unter allen umständen schwer, selbst bei mässiger schülerzahl; fragen wir uns doch einmal, wie viele von den *lehrern* bei redlichem bemühen und wiederholtem längerem aufenthalt im auslande endlich zu einer mustergültigen aussprache gelangen! Deshalb braucht diejenige der schüler nicht »grauenvoll« zu sein, und sie war es auch vor dem aufblühen und den besserungsbestrebungen der lautwissenschaft durchaus nicht so allgemein, wie leider auch v. R. behauptet. Aber mangelhaft war sie freilich sehr, und sie lässt auch heute noch viel zu wünschen übrig. Deshalb mache sich, so sage ich mit v. R., der *lehrer* jedenfalls mit der hilfreichen jungen wissenschaft einigermassen vertraut und lasse sich auch durch die schwierigkeiten, die der gegenstand ihm bald zeigen wird, nicht entmutigen — schwierigkeiten, die sich bei etwas mehr als oberflächlicher beschäftigung mit demselben grösser darstellen, als man bei der eifrigen empfehlung dieses studiums vielfach angenommen zu haben scheint; gleichviel, er wird durch die freude an seiner allmählichen wissenschaftlichen aufklärung über fragen, die ihm so nahe liegen, reichlich belohnt werden, und der thatsächliche nutzen für ihn und damit auch für die schule wird nicht ausbleiben. Eine andere frage ist es, ob und in welchem masse die ergebnisse der lautwissenschaft mit vorteil im unterricht verwendung finden. Wie stellt sich v. R. hierzu?

Er hält dafür, dass in 2—4 stunden, unter hinweisung auf passende wörter, die laute der fremden sprache der reihe nach einzuüben seien, dass der unterschied zwischen reibelauten und verschlusslauten, stimmhaften und stimmlosen, zwischen offenen und geschlossenen selbstlauten, endlich das wesen der nasen-selbstlaute den schülern völlig deutlich werden müsse, wobei es aber nicht auf die *ausdrücke* ankomme, und dass eben *zu diesem zweck*, soweit nötig, der lehrer mit aufklärungen über die art der hervorbringung nachzuhelfen habe. Nach den vorliegenden erfahrungen *kann* man gewiss mit einer solchen vorgängigen einübung der laute beginnen, und eine so beschränkte und begründete verwertung der lautwissenschaft anderseits begegnet wohl heute keinem grossen widerspruch mehr, ist übrigens nicht in allen stücken erst im letzten jahrzehnt zur anwendung gekommen. Das beste müssen auch nach v. R.s meinung nachahmung und fortdauernde unermüdliche übung thun, für welche letztere er unterstützung durch lauttafeln sehr empfiehlt; desgleichen mag an die von Walter betonte häufige gegenüberstellung der (stimmhaften und stimmlosen) verschluss- und reibelaute und der verschiedenen klassen von selbstlauten (am besten in wörtern) erinnert werden.

Aber die strenge lautliche schulung, an sich so wünschenswert und notwendig, scheint nur zum teil in *diesen* unterricht zu gehören: mit vollem recht ist sie, z. b. von Münch, Walter und Viator, für den unterricht in der *muttersprache* verlangt worden, und es muss auch hier nachdrücklich als erstes erfordernis bezeichnet werden, dass so »eine reine, des geeinten Deutschlands würdige aussprache, wie auf der bühne, so auch in der schule, in der kirche und überall sonst zur geltung kommt, wo nicht engerer verkehr der mundart ihr recht sichert« (Viator). Wenn v. R. sagt, dass »über die dialektischen unterschiede in der deutschen aussprache bekanntlich die lehrer selbst nicht hinwegkommen, ja auch die universitätslehrer nicht, die schüler aber überhaupt nicht,« so ist das etwas zu weitgehend, weil zu allgemein gesprochen; aber der zustand ist gleichwohl noch immer zu beschämend, als dass man über denselben, als eine unabänderliche thatsache, mit leichtem bedauern, wie er es zu thun scheint, hinweggehen dürfte, um dann lautreines sprechen einer *fremden* sprache zu

verlangen. Im *deutschen* unterricht lerne zuerst der schüler selbstlaute und mitlaute sauber sprechen und ihre arten von einander halten,¹ der süd- oder mitteldeutsche im besondern stimmhafte mitlaute hervorbringen; damit wird ein gutes stück im besten sinne nationaler bildung gewonnen und zugleich die aufgabe des lehrers einer fremden sprache, wie es allein natürlich und erspriesslich ist, in der art beschränkt werden, dass er wirklich nur diejenigen laute besonders einzuüben hat, welche von denen des *guten* deutsch erheblich abweichen (zu diesen gehören u. a. die französischen stimmlosen verschlusslaute vor betontem selbstlaut, aber nicht die stimmhaften) oder (wie der französische stimmhafte breite zischlaut und die nasenselbstlaute²) gar nicht oder nur in fremdwörtern im deutschen vertreten sind. Was im allgemeinen der französischen lautbildung mehr als der deutschen eigen ist, kräftige, straffe zungen- und lippenhätigkeit, die klangvolle, deutliche laute erzeugt (s. Beyer, *Phonetik* §§ 53—58), ist durch eine sorgfältige, saubere deutsche aussprache wenigstens vorbereitet. Den schüler hieran zu gewöhnen, wird der lehrer des französischen seinerseits ernstlich bemüht sein müssen; aber er kann dies ziel erst an zusammenhängenden stoff einigermassen erreichen. Ich denke dabei zunächst an den zusammenhang im satze und halte es für unwesentlich, ob man sogleich nach der lautlichen vorübung deren mehrere, zu einem kleinen lesestück vereinigt, oder übergangsweise zuerst einige einzelsätze vornehmen will; eine grenze zwischen den beiden arten ist überhaupt nicht vorhanden, wenn der inhalt das kind anziehen kann, wie das bei rätseln z. b. der fall ist, und hierauf kommt es doch hauptsächlich an. Im übrigen teile ich v. R.s meinung, dass man am besten mit kleinen gedichten beginne. Auch darin bin ich seiner ansicht, dass erst jetzt, wo die laute zu sinn ganzen verbunden auftreten, der schwierigere teil des lautlichen unterrichts seinen anfang

¹ Wegen der einzelheiten verweise ich auf Victors *Elemente der phonetik und orthoepie* und *Aussprache des schriftdeutschen*, ausserdem auf Münch, *Zur förder. des franz. unt. r.* 35—37.

² In Mittel- und Süddeutschland kann man hinsichtlich der nasenselbstlaute unter umständen an mundartliches vorkommen derselben anknüpfen.

nimmt: es handelt sich jetzt darum, den schüler an die eigentümliche, dem ende zustrebende betonung französischer rede zu gewöhnen, indem man von den bisher allein im unterricht vorgekommenen *kleinsten laut- und sinnganzen*, in letzterer beziehung wörter genannt, zu denen der gewöhnlichen, zusammenhängenden rede übergeht.

Was v. R. über diesen wichtigen punkt sagt, scheint mir auf einer nicht hinreichend klaren und genauen auffassung zu beruhen; ich finde daher anlass, mit einigen worten die betreffenden verhältnisse darzulegen, wie sie nach belehrung durch die bekannten lautwissenschaftlichen werke¹ und nach eigener beobachtung mir erscheinen.

Um vom deutschen auszugehen, so verkennt v. R. wohl, dass hier so wenig wie im französischen das wort *im zusammenhang* ein *lautliches* ganze bildet, dass vielmehr im fluss der rede nur seine silben in betracht kommen. Eine grössere oder geringere anzahl von silben werden vereinigt zum satz (der auch aus *einer* silbe bestehen kann). Dieser, durch eine pause begrenzt und durch den musikalischen ton zusammengefasst, bildet die wirkliche lautliche einheit und verkörpert den einheitlichen gedanken. Wie der letztere aus mehreren gedanken sich zu einer höheren einheit zusammensetzen kann, so enthält häufig der satz mehr oder weniger teilsätze,² durch pausen von geringerer dauer begrenzt und abgestuft und durch verschiedene tonhöhe in sich und unter einander verbunden. Innerhalb eines teilsatzes, der schon ziemlich umfangreich sein kann, ist natürlich keine merkliche pause möglich; dagegen werden diejenigen silben, welche für den hörenden von grösserer bedeutung sind, in welchen der gedanke des redenden vorzugsweise seinen ausdruck findet, durch ein grösseres oder geringeres mass von nachdruck in mannigfaltiger weise hervorgehoben. Diesem seelischen grunde der nachdrucksverteilung ist *untergeordnet* die neigung, da, wo im bewusstsein des redenden die

¹ Ich nenne nur Piersons *Métrie naturelle du langage* (Paris, Vieweg, 1884).

² Dieser ausdruck ist durchaus nicht erschöpfend; es kommt mir nur darauf an, die gliederung überhaupt zu kennzeichnen. »Satztakt« scheint mir nicht passend.

bedeutung einer silbe nicht mehr deutlich, oder wo sie geschwächt ist, die beherrschung des in einem teilsatz vereinigten lautstoffs durch den nachdruck so zu gestalten, dass dem körperlichen bedürfnis ermässigter anstrengung genüge geschieht, d. h. den nachdruck in möglichst gleichmässigem wechsel stärker und schwächer betonter silben zu verwenden. Einzelheiten gehören nicht hierher; man sehe darüber Behaghels behandlung der deutschen betonung in Pauls *Grundriss der germanischen philologie*.

Aus dem vorstehenden ergibt sich, dass ich eine unterscheidung zwischen satzton und wortton im deutschen für entbehrlich halte: auch das einzelne wort, soweit es in der *lebendigen rede* allein vorkommt, ist eben ein satz, der seinen zweck, auch wenn er nur einen teil des gedankens *unmittelbar* ausdrückt, deshalb nicht weniger als ein reich ausgestatteter erfüllt. Dieselben gesetze bestimmen tonhöhe und nachdruck in dem einen und in dem andern. In der letzteren beziehung findet sich sogar die schwebende betonung von *ein unglücklicher feldherr, ein héld versagt nie* wenigstens in einigen zusammengesetzten wörtern (*steinreich, bitterböse*) wieder. Ich mache gerade auf diese eigentümlichkeit deutscher nachdrucksverwendung, die möglichkeit gleicher stärke innerhalb desselben satzes oder teilsatzes, besonders aufmerksam, weil hierin das deutsche in vollem gegensatz zum französischen steht.

Auch in französischer rede schliessen sich die silben nicht zu worten, sondern zu sätzen und — bei reicherer gliederung des gedankens — zu teilsätzen zusammen, die durch pausen begrenzt werden; auch hier treten aus der silbenreihe mehr oder weniger silben durch grösseren oder geringeren nachdruck hervor. Aber *gewöhnlich* werden hier nicht, wie im deutschen, die *einzelnen begriffe*, welche der satz- oder teilsatz wiedergibt, nach massgabe ihrer wichtigkeit und oft in gleichem masse hervorgehoben, sondern nur *ihre verbindung* zeigt der nachdruck an; er kennzeichnet seinerseits die syntaktische einheit des gesprochenen in seiner gesamtheit, indem er am schluss der silbenreihe (nur nicht immer auf der *letzten silbe*) so weit zunimmt, dass dieselbe zusammengefasst erscheint und nach der kurzen ruhe der pause mit ihresgleichen ein grösseres ganze bilden kann. In diesem stellt der musikalische ton, von

verschiedener bemessung der pausen unterstützt, das einigende band her, bis wieder die überwiegende stärke der nachdrucksilbe des *letzten* teilsatzes den nachdruck der vorhergehenden abschnitte in sich zusammenfasst und in gemeinschaft mit dem tonfall die einheit des ganzen gedankens darstellt.

Was hier teilsatz genannt ist, fällt wohl mit v. R.s satztakt zusammen, und in ähnlichem sinne hat man sonst die benennungen sprachtakt und sprechtakt angewandt, nicht immer mit einer deutlichen vorstellung von der zu bezeichnenden sache. An dem namen liegt nicht viel; wesentlich dagegen ist, dass man pause und nachdruck wohl unterscheidet, wie z. b. Passy (*Sons du français*² §§ 102—107) *groupes d'accentuation* und *groupes de souffle* auseinanderhalten lehrt und hinzufügt: »*Ces groupes de souffle correspondent plus ou moins aux divisions logiques de la pensée; ils sont séparés les uns des autres par des arrêts plus ou moins longs, que notre écriture indique d'une façon grossièrement approximative, au moyen des signes de ponctuation.*« Anderseits ist zu beachten, dass vor einer pause ein *stärkerer* nachdruck eintritt. Dass aber ihm untergeordnete *groupes d'accentuation* vorhanden sein können (denn freilich können diese zugleich teilsatz oder satz sein, und sie sind es oft genug), das muss denen gegenüber betont werden, welche, wie v. R., sich damit begnügen wollen, dass »alle worte, die dem sinne nach zusammengehören, wie *ein* wort in einen sogenannten satztakt zusammengezogen werden«. In der sprache der unterhaltung wenig hervortretend, werden diese nachdrucksstellen im sorgfältigen vortrage leicht wahrgenommen, und auf ihnen beruht zum guten teil die bewegung des französischen verses. Mit der bedeutung der silben, auf die sie fallen, haben sie von vornherein nichts zu schaffen, diese tritt nur gelegentlich in die erscheinung durch den *gegensätzlichen* nachdruck und in *lebhafter schilderung*; sie stellen auch nicht etwa, dem nachdruck vor der pause entsprechend, eine kleinere syntaktische einheit dar und sind daher durchaus nicht an die letzte silbe eines wortes gebunden. Beides beweisen betonungen, wie sie hier und da von französischen gelehrten angeführt werden: *Le roi Jea'n* neben *le roi Théodoro's*, *j'ai vu Pierre* neben *j'ai vu' la maison*, *j'ai parlé à la reine* (mit nachdruck auf *lé*) neben *j'ai parlé au roi*, *je n'avais pas*

encô're (*mangé le premier morceau*) (Passy, Guyard, Pierson). Bei Passy (*Le Français parlé*) finde ich ferner: *Deux ou trois enragés*, aber *à deux ou trois lieues de la ville*; *le premier jour*, aber *cette première journée*; *dans la même place*, aber *dans la même position*, u. a. m. Man sieht endlich gleichen wechsel in *une maison élevée* und *une maison basse*, wo im zweiten fall die erste silbe von *maison* den sogenannten nebenakzent erhält, auf den ich nicht eingehen kann, ebenso wenig wie auf die wirkungen des »rhetorischen« akzents.

Die ausdehnung eines teilsatzes hängt von verschiedenen umständen, namentlich aber von der rücksicht auf die deutlichkeit und übersichtlichkeit der rede ab und ist damit bis zu einem gewissen grade dem belieben des redenden anheimgegeben. Münch macht z. b. (*Zur förd. des fr. unt.* s. 41) mit recht darauf aufmerksam, dass häufig zwischen subjekt und prädikat eine spannung nicht nur zulässig, sondern geradezu angezeigt sei, eben der übersichtlichkeit wegen; in andern fällen ist es üblich, hier nicht anzuhalten. Selbst ein bleibendes übermass von (nicht zu langen) pausen aber ist für den, der französisch lernt, kein grosser fehler, wenn dieselben nur vor oder nach *zusammengehörigem* und *zusammengesprochenem* eintreten, wenn in dem auch etwas über gebühr verkleinerten teilsatz die silben in der richtigen weise zu nachdrucksgruppen verbunden werden und der gesteigerte nachdruck vor der pause nicht fehlt. Da auch dies dem deutschen schüler schwierigkeit macht, so empfiehlt v. R. nach Walters vorgang, nötigenfalls sogar eine wortgruppe in die einzelwörter (nachdrucksgruppen!) zu zerlegen, diese zunächst einzeln zu üben, dann aber zu sinnganzen zusammenzustellen und so wiederum zu üben, bis aus den sinnganzen mit den erforderlichen oder zulässigen pausen der ganze satz entstehen kann. Dies verfahren ist richtig und anfangs notwendig. Dabei muss aber jede nachdrucksgruppe, für sich geübt, als (künstlicher) teilsatz behandelt und bei der nachfolgenden verbindung der schüler an die wahrung des *schlussnachdrucks* und die daraus sich ergebende *abschwächung* der vorhergehenden akzente, desgleichen an die etwa stattfindende verlegung des nachdrucks von anfang an *gewöhnt* werden. Also: *Je n'ai pa's | encô're | mangé*, verbunden *Je n'ai pas encô're mangé*; ohne Verlegung: *Beaucoup*

de personnes | portent des lunettes | en lisant, sodann *Beaucoup de personnes portent des lunettes en lisant*. Auf diese weise bekommt der schüler allmählich ein gefühl für die vertheilung des nachdrucks im französischen, und dieses kann man später stärken durch gegenüberstellung von sätzen wie *si je savais lire* und *que vous ne savez pas lire* (aus der bekannten, von Walter behandelten erzählung *Ignorance*).

Innerhalb der teilsätze oder sätze findet notwendigerweise »bindung« statt (ohne das würden sie auseinanderfallen), und hierdurch werden vielfach mitlaute, auf die ein selbstlaut folgt, vor dem verstummen bewahrt, dem sie vor pause und im inlaut vor mitlaut verfallen sind. Diese wirkung der bindung wird durch das fehlen des deutschen kehlkopfverschlusslauts ermöglicht, nicht die bindung selbst, wie v. R. anzunehmen scheint. Nun ist aber in manchen verbindungen der mitlaut gleichwohl untergegangen, und in andern fällen erscheint er nur in sorgfältiger rede. In jenen muss seine verwendung als fehler, in diesen als eine nebensächliche forderung bezeichnet werden. Gewiss wird sie, »wenn nicht überhaupt ein fließendes zusammensprechen eingeübt und erreicht wird, unnatürlich, unpraktisch, lächerlich,« wie Münch mit berechtigter schärfe sich ausdrückt; »das unnatürliche zerreißen der worte (*Les Romain — — sont conquis — — une grande partie du monde*)« verdient den spott, den auch v. R. dafür hat. Aber dem letztern gegenüber möchte ich doch betonen, dass bei richtigem zusammensprechen die sogenannte *liaison* von dem schüler nicht nur in gewissen fällen unbedingt verlangt, sondern auch da, wo sie nicht unerlässlich ist, für den unterricht regel sein muss und kann. Ploetz sagt darüber in seiner *Systematischen darstellung der franz. aussprache*, einem in seiner art vortrefflichen büchlein, mit gutem grunde: »Beim elementarunterricht thut man gut, darauf zu halten, dass alle zulässigen bindungen beobachtet werden. Bringt der schüler es durch übung später bis zum freien gebrauch der sprache, so findet sich die in der konversation in dieser beziehung herrschende freiheit ganz von selbst.« Ein anderes muster als die sorgfältige rede gebildeter franzosen, die auch in der unterhaltung nach umständen ihren platz behauptet, wäre doch ohne zweifel für die schule überhaupt vom übel, mag auch gelegentlich eine probe der

leichteren, ungezwungeneren form gegeben werden. Aber auch von dieser gilt heute nur mit einschränkung, was v. R. mit so vielen anderen sagt: dass in der sprache des täglichen lebens die bindung von den franzosen unendlich häufig vernachlässigt, ja geradezu als geziert verschmäht werde. Durch den einfluss des schriftbildes nämlich werden schwankende mitlaute befestigt und hier und da sogar wieder eingeführt, in und ausserhalb der bindung: so ändern sich naturgemäss auch die gewohnheiten der alltäglichen aussprache, die ohnehin von der edleren nicht bestimmt zu trennen ist, in der richtung auf eine übereinstimmung mit dem schriftgebrauch. Einzelne franzosen, die auf diesen vorgang aufmerksam werden, bedauern ihn als einen rückschritt ihrer sprache, und in der that ist er der eigentümlichkeit derselben zuwider, wenn auch nicht erst in unsern tagen eine solche einwirkung der schrift auf die aussprache zu beobachten ist. Im zusammenhange der gegenwärtigen abhandlung kommt es nur darauf an, die *thatsache* ihrer neuerlichen verstärkten wirksamkeit mit rücksicht auf die *liaison* festzustellen. Es geschieht auf grund reichlicher beobachtung und in übereinstimmung mit äusserungen französischer fachmänner, wie sie u. a. von Littré (*Dictionnaire, préface*) und Brunot (*Précis de gramm. histor.*² p. 94) vorliegen. Vielleicht ist es erwünscht, das zeugnis eines parisers hinzuzufügen, der, ohne fachmann zu sein, unstreitig den gegenwärtigen sprachgebrauch der hauptstadt zu kennen in der lage ist: F. Sarcey. Dieser schrieb im *XIX^e Siècle*, 7. august 1882, u. a.: *Je ferai remarquer qu'en général, à Paris, il y a une teudance obscure, latente, à prononcer plus de lettres qu'on ne faisait autrefois, à subordonner la prononciation à l'orthographe. — Mon père ne pouvait souffrir que l'on dit: »C'est mon aviss« et j'ai hérité de sa répugnance pour cette prononciation. Mais j'ai entendu nombre de Parisiens prononcer: »C'est mon aviss«, sans que personne songeât à le trouver ridicule. Und am 8. dess. m.: Du moment que vous dites: le »cor«, il me semble que vous devez dire: c'est un »cor« admirable; et de même: »le remords était vif« se prononce »le remor était«. J'avoue cependant que si le mot »remords« était pluriel, je ferais sonner l'»s«, parce que c'est l'usage de dire: des »ormes zélancés«, des »visages zaimables«. — Je reconnais cependant que la tendance contraire*

commence à prévaloir à la Comédie Française. C'est le triomphe de l'orthographe. — Au reste, on ne peut donner de règle précise. Und so sind denn selbst solche *liaisons*, die bisher auch in edler rede nicht üblich waren, in der schule nicht sonderlich zu fürchten, wenn sie nicht zu unnatürlicher häufung von mitlauten oder gar zu sinnwidrigen pausen führen. *Les Romains ont conquis une grande partie du monde* aber kann man jedenfalls unbedenklich mit lautem *z* in *conquis* sprechen lassen, während v. R. dies vermieden sehen will; da eine Pause hier nicht zulässig ist, so scheint mir das auch einfacher, weil gleichmässig.

Der zusammenhängende sprachstoff, von dessen lautlicher behandlung die rede gewesen ist, sollte, wie man sich erinnert, nach v. R. anfangs in kleinen gedichten bestehen. Bei der einübung hält er nicht nur *chorsprechen* für ratsam, mit der bedingung dass es nur ab und an und nach möglichster übung der einzelnen schüler geschehe, sondern auch dem *singen* redet er das wort. Dass die kinder hierdurch eine angenehme anregung erhalten, was Walter geltend macht, glaube ich wohl, und so möchte denn, *in den richtigen grenzen gehalten*, auch diese art der wiedergabe ihr recht haben, falls der lehrer zufällig die nötige musikalische fähigkeit besitzt. Ob aber nicht unter dem hervortreten der sonst verstummen *e* die erste aneignung der aussprache leiden würde, ist mir doch zweifelhaft. Auf alle fälle handelt es sich bei dem singen um eine untergeordnete und entbehrliche sache.

Wichtiger ist die frage der *lautgetreuen umschrift* in der schule. Die meinungen hierüber sind geteilt. Mehrere versuche mit dieser schrift, welche dem schüler die wunderlichen und die aneignung der aussprache erschwerenden widersprüche zwischen laut und zeichen fürs erste fernhielten, sind, wie berichtet wird, erfolgreich gewesen, die hiervon für die erlernung der herrschenden schrift befürchteten nachteile nicht eingetreten. Bei *älteren* schülern und *längerem* gebrauche der blossen lautschrift würde, glaube ich, dies verfahren, möglichst vereinfacht, in der that keinen erheblichen bedenken unterliegen, vielleicht sogar den vorzug verdienen. Da aber das erstere bei dem französischen unterricht kaum in frage kommt, das letztere ausserdem geeignete stücke in lautschrift voraus-

setzt, so teile ich den vorwiegend ablehnenden standpunkt, zu dem sich v. R. bekennt. Die verwendung besonderer lautzeichen auf den lauttafeln,¹ doch mit vermeidung unnötiger abweichung von der üblichen schrift, wie sie auch v. R. empfiehlt, wird von dieser ablehnung ebensowenig berührt wie die beifügung des richtigen lautbildes im wörterverzeichnis des lesebuches: die letztere halte ich im gegenteil für wesentlich, damit nicht der laut durch seine sehr mangelhafte bezeichnung verdorben werde, sondern der schüler sich gewöhne, beides als zwei dinge, die sich einmal leider oft nicht decken, gehörig zu sondern, und aus demselben grunde halte ich es mit Kühn (*Der französ. anfangsunt.* s. 20) für gut, hier und da im verlaufe des unterrichts ein stück zusammenhängenden stoffes in genauer lautbezeichnung der anschauung vorzuführen, möchte überhaupt gelegentliche verwendung derselben als unterstützung für den unterricht, auch in der formenlehre, empfehlen. Dergleichen ist ja auch schon längst geübt worden. Bei solcher beschränkung lernt der schüler die lautschrift, als eine genauere, allerdings kennen; aber er setzt von vornherein die gehörten lautverbindungen mit der herkömmlichen schreibung in beziehung, und diese allein übt er selbst.

Übrigens will v. R. während der ersten wochen die schüler mit dem schreiben ganz verschont wissen, damit sie ihre aufmerksamkeit zunächst ungeteilt dem lautiren, lesen und sprechen zuwenden. »Wenn sie dann«, fährt er fort, »schon einige sicherheit in der aussprache erlangt, auch schon mehr von der sprache gesehen haben, so werden sie über die schwierigkeiten des schreibens viel leichter hinwegkommen, und die leistungen werden besser ausfallen.« Auch hierin glaube ich ihm zustimmen zu können.

Hier soll also die *gesprochene* sprache durchaus zu ihrem recht kommen, die stumme sprache — wenn der ausdruck gestattet ist —, der ersatz des lebendigen worts, diesem erst nachfolgen. Und in der that, so unentbehrlich auch dieser ersatz, und so wichtig es auch ist, dass der schüler fähig gemacht werde, die schriftliche vermittlung der rede, wie sie nun einmal durch das herkommen festgestellt ist, aufzufassen

¹ Für *notwendig* halte ich den gebrauch von lauttafeln nicht.

und selbst anzuwenden: so darf doch deshalb, will man nicht das natürliche verhältnis verkehren, niemals das abbild mit seinen mängeln an die stelle der abgebildeten sache treten, nicht das wesen durch den schein verdunkelt werden, nicht als lebendig erscheinen, was erstorben, und was zum teil auch niemals lebendig gewesen ist; nur der wirkliche heutige stand der sprache, nur der wahre sachverhalt darf uns überhaupt zur grundlage dienen, wenn wir den schülern sprachliche einsicht geben wollen, welcher art diese auch sei, und in welchem masse auch, je nach der auffassungsfähigkeit der schüler, unsere bemühung in diesem punkte sich beschränken müsse. Es wird notwendig sein, unter einem andern gesichtspunkt hierauf zurückzukommen.

Für den augenblick sollte der grundsatz hervorgehoben werden, den auch v. R. vertritt, so weit die einübung der laute und die aufnahme des sprachstoffs im lesestück, mit der bedeutung der wörter im satzzusammenhang und ausserhalb desselben, alleiniger gegenstand des unterrichts sind: er sollte deshalb hervorgehoben werden, weil v. R. sich mit entschiedenheit davon lossagt, sobald die schüler auch dazu angeleitet werden, in der gesetzmässigen wiederkehr gewisser wörter und wortglieder den ausdruck der beziehungen unter den vorstellungen zu erkennen und die betreffenden wörter und endungen zusammenzustellen, also sobald der unterricht zur *wort- und formlehre*, bezw. wortbildungslehre fortschreitet. Und zwar erklärt er die forderung, den laut zur grundlage der formlehre zu machen, für »noch extremer« als die forderung der laut-schrift.

Ein beispiel: der satz *Richard et Gustave, qui étaient frères etc.* wird — das ist v. R.s eigne entschiedene meinung — bei geschlossenen büchern vom lehrer vorgelesen, die bedeutung sogleich an die *gesprochenen* worte geknüpft, und erst nachdem der satz seinem lauthalt nach genau eingeübt ist, erst dann wird er an die tafel geschrieben oder aus dem nunmehr geöffneten buche gelesen; *jetzt* also, *nachträglich*, kommt das schriftbild hinzu, aber auch jetzt lässt der lehrer, um den sinn der wörter allen schülern einzuprägen, zu dem abermals *gesprochenen* mehrmals die bedeutung wiederholen. Auch bei der weiteren behandlung des lesestücks wird »die

aufmerksamkeit der klasse von anfang an auf das verstehen des gesprochenen wortes gelenkt; das schriftbild schaut sie zwar an und soll sie anschauen, aber erst in der nächsten stunde hat sie davon rechenschaft zu geben. Folglich haftet, wenn anders der unterricht erfolgreich gewesen ist, das verständnis des satzes am laute; der schüler hat also, wie mit den übrigen teilen des gesprochenen satzes den einem jeden zukommenden sinn, so mit *été* die bedeutung eines von mehreren personen ausgesagten vergangenen zustands verbunden; in den folgenden sätzen aber hat er dieselbe lautverbindung bei übrigens gleicher bedeutung in bezug auf *eine* person gehört und verstanden; an andern stellen ist ihm in wörtern verschiedener bedeutung das *è* wieder begegnet, und immer wurden dann vergangene thätigkeiten oder zustände mitgeteilt, teils von einer, teils von mehreren personen; dass die schreibung in dem letztern fall eine andere war, hat er gleichfalls bemerkt, aber die schreibung hat er sich ja überhaupt hinterher besonders einprägen und von dem laut unterscheiden müssen. So etwa wird nach der auch von v. R. empfohlenen lehrweise dem schüler schon mehr oder weniger zum bewusstsein gekommen sein, dass *è* von einer dritten person (deren zahl anderweitig hestimmt ist) etwas vergangenes auszusagen dient, dass aber die schrift auch die zahl ausdrückt. Wird nun auf grund einer anzahl gleichartiger sätze aus dem bisherigen lesestoff dies zur klaren erkenntnis erhoben, und wird so im übrigen verfahren, so begründet man die formlehre auf den laut, lässt aber auch der schreibung ihr recht zuteil werden. Das bedenkliche dieser folgerichtigen fortsetzung des begonnenen unterrichts vermag ich nicht einzusehen, und bei v. R. insbesondere nicht zu verstehen, weshalb er den grundsatz »erst der laut, dann die schrift!« anfangs als den »natürlicheren und zugleich richtigeren« anerkennt, um ihn jetzt plötzlich aufzugeben.

Wohin kommen wir, wenn wir ihm folgen? Ich greife sein eignes beispiel aus dem englischen auf und setze die regel hierher, welche Gesenius, in ihrer weise genau, über die mehrzahlbildung bei hauptwörtern gibt (12. aufl. s. 13): »Um den plural zu bilden, hängt man *s* an den singular: *book*, plur. *books*; *horse*, plur. *horses*; *village*, plur. *villages*.« Dann folgt,

klein gedruckt, bezüglich des *s* eine verweisung auf die aussprachelehre; hierauf der zusatz: »Die plurale *horses* und *villages* sind zwei- und dreisilbig zu spreehen, weil im singular dem stummen *e* ein zischlaut vorangeht, ist dies nicht der fall, so wird die zahl der silben im plural nicht vermehrt. *Stönes* und *nâmes* sind daher einsilbig zu sprechen.« Dies im I. kapitel. Das IV. kapitel (s. 21) bringt endlich unter den »abweichungen von der regelnässigen pluralbildung der substantive« folgendes: »Wenn ein substantiv auf einen zischlaut (*ss*, *sh*, *x* und *ch*, das = *tsh* lautet) endigt, so wird im plural *es*, statt *s*, an den singular gehängt.« Dann, wieder im kleinen druck: »Durch die endung *-es* (spr. *iz*) wird die silbenzahl des wortes vermehrt, die betonung jedoch nicht verändert.« Folgen die beispiele. Diese umständliche fassung der regel in einem gut gearbeiteten buche, die wirklich der aussprache gerecht werden will (andre machen sieh die saehe bequemer), sie zeigt, meine ich, deutlich genug, dass der ausgangspunkt unrichtig gewählt ist. Dass durch »anhängen« von *s* die zahl der sprechsilben gewöhnlich nicht vermehrt werde, sieht der verf. sich genötigt besonders zu bemerken; denn wenn dem stummen *e* ein zischlaut vorangeht, so wird sie ja vermehrt. Ist aber das letztere der fall, so heisst das doch wohl nichts anderes, als dass bei solchem auslaut die mehrzahl von der einzahl sich durch hinzutreten von *s* mit vorausgehendem selbstlaut unterseheidet und untersecheiden muss, genau wie im deutschen z. b. von *fuchs* nur *fuchses* gebildet werden kann. Dieses zugegeben, ist es einleuchtend, dass hier dieselbe ursache dieselbe abweichung zur wirkung hat, wie in den im IV. kapitel behandelten wörtern *wish*, *box* u. ä., dass der einzige unterchied in der zufälligkeit einer schreibung liegt, die in *horse* nicht einmal einen ursprünglichen laut vertritt und in *village* keinen andern wert hat als die französische *é-dille*, und dass man mit demselben recht, wie *horse* — *horses* von *box* — *boxes*, auch *stone* — *stones* von *book* — *books* trennen könnte. So werden ganz gleichartige fälle auseinandergerissen, was unter allen umständen das verständnis beeinträchtigt; zufällig erscheinen dann wieder *George's book* (vgl. *villages*) und *Charles's purse* (vgl. *boxes*), wie es recht und billig ist, neben einander (s. 21), weil — die schreibung es gestattet. Auch hier wird der zischlaut als

grund der vorgeschriebenen zweisilbigen aussprache angegeben, und hier behält das wort »zischlaut« wenigstens die bedeutung, die ihm zukommt. Gleich darauf aber, in der oben angeführten regel über die mehrzahlbildung, bekommt es einen andern sinn: da sind arten des zischlauts *ss*, *sh*, *x* und *ch*, »das = *tsh* lautet!« Gerade so gut könnte man in deutschen *wasser* und *wachs*, *waschen* und *watscheln* als wörter mit verschiedenem zischlaut nennen, was freilich auch schon vorgekommen sein mag. — Und nun vergleiche man mit den regeln, die Gesenius gibt, die einzig natürliche fassung dessen, was der schüler beobachtet hat, und was ihm daher auch nicht als vorschrift entgentreten soll: »Zur regelmässigen bezeichnung der mehrzahl von hauptwörtern dient die endung *z* (nach stimmlosen mittlauten *s*). — Ebenso wird der wessenfall bezeichnet. — Endigt der stamm auf einen zischlaut, so tritt vor dem *z* der endung *i* ein. — *Geschrieben* wird in der mehrzahl *s* und *es*, im wessenfall nur '*s*. — Der wessenfall der mehrzahl lautet wie der werfall, soweit die mehrzahl regelmässig, auf *z* oder *iz*, auslautet, unterscheidet sich aber von demselben in der schrift durch nachgesetzten apostroph.«

Das ist, etwas geändert und mit der regel über den wessenfall vereinigt, die Viectorsche fassung, welche v. R. als abschreckendes beispiel der auf den laut gegründeten formlehre hinstellt. Sie enthält — bis auf die beispiele — alles, was nötig ist, um das ergebnis des unterrichts zu befestigen, und nach einer ersten einföhrung in die sprache von der art, wie sie hier vorausgesetzt ist, dürfte diese fassung in ihrer einfachheit leicht verstanden werden. Der hinweis auf das deutsche *fuchs* — *fuchses*, vielleicht auch *Müllers'* (besuch) neben *Müllers* (anstellung), wo in dem ersteren fall der eigennamen kaum noch anders denn als mehrzahl empfunden wird, dieser hinweis ist im unterricht am platze, in der regel überflüssig. Auch den zusatz über das eintreten von *s* nach stimmlosen mittellauten halte ich nicht für unentbehrlich und gehe hierin v. R. recht: es erfolgt allerdings naturgemäss, nach bekanntem lautgesetz; notwendig ist dagegen die betonung des sonstigen sinnhaften charakters der endung, und sie geschieht am klarsten und einfachsten durch anwendung des besondern zeichens. Was die zusammenfassung der regeln über die

bildung der mehrzahl und die des wessenfalls betrifft, so mag man darüber verschieden denken; aber wenn man sie trennt, so empfiehlt es sich, wenigstens die durch den zischlaut bewirkte besonderheit nur *einmal* zu behandeln.

Ich bin durch eines der beispiele, die v. R. angreift, auf englisches gebiet hinübergeführt worden und habe an ein bekanntes buch angeknüpft, um meinerseits das unrichtige des von ihm verteidigten *grundsatzes* zu zeigen. Mit seinen weiteren beispielen kehren wir zu der sprache zurück, auf die meine ausführungen sich im wesentlichen beschränken müssen.

Beim französischen adjektiv sagt Kühn: »Alle adjektive haben im femin. weibliche endung, viele adj. haben auch im maskul. weibliche endung, sind also *einer* endung (anstatt der einfachen regel: das femin. wird vom maskul. durch anhängung eines *e* gebildet).« Freilich sehr einfach, aber auch sehr wenig sachgemäss und sehr wenig geeignet, die dem schüler vorgekommenen fälle der femininbildung zusammenzufassen. Mit mehr grund noch könnte man lehren, dass die 3. person der gegenwart in der einzahl von deutschen zeitwörtern durch anhängung von *t* gebildet werde, und würde doch auch damit nur eine unzulängliche bezeichnung des vorgangs liefern. Übrigens ist der tadel, den v. R. gegen Kühn richtet, durch das, *was er anführt*, gar nicht begründet, insofern als dieser hierin thatsächlich nur den in der *schrift* bestehenden unterschied wiedergibt, während er in dem folgenden, viel längern teil seiner feststellungen allerdings auf dem boden des lautes steht. Gerade von diesem standpunkt aus erscheint es mir bedenklich, die »weibliche endung« als kennzeichen dermassen in den vordergrund zu rücken, auch wenn der ausdruck »*weibliche endung*« hier nicht etwas seltsam klänge; die ganze fassung bei K. halte ich nicht für gelungen, viel weniger als die, welche er in seiner inzwischen erschienenen *kleinen schulgrammatik* gibt. Doch auch die letztere würde ich vorschlagen folgendermassen abzuändern: »Manche adjektiva haben gleiche form für maskul. und femin. — Die meisten besitzen für das femin. eine besondere form. Diese unterscheidet sich von der maskulinform

teils *in laut und schrift*: vor einem im femin. hinzutretenden, jetzt *stummen e* wird ein konsonant *stets gesprochen*, der im maskul. meistens nicht lautet;

teils *nur in der schrift*: der vor dem stummen *e* des femin. gesprochene konsonant lautet immer auch im maskul.◀

Dazu die nötigen beispiele und, für die besonderheiten, die bei K. nachfolgende übersicht.

Man sieht, ich möchte die in der bindung erhaltene nebenform des eigenschaftswortes nicht unberücksichtigt lassen, und ich lege wert hierauf: was der schüler an doppelformen in der lebendigen rede häufig beobachtet und gebraucht, soll auch zur geltung kommen, wenn die gesetze der sprache festgestellt werden. Man beschränke die zahl der letztern, erstrebe möglichste schlichtheit und verständlichkeit des ausdrucks; immer aber muss das gesetz aus dem *vollen* leben der sprache gewonnen werden, soll nicht die arbeit der gewinnung und das ergebnis derselben, der zusammenfassende ausdruck des wiederkehrenden, wesentlich von seinem werte einbüßen. Damit ist alles ausgeschlossen, was nur ausnahmsweise vorkommt, und solche zusammenfassungen, bei denen die mitarbeit des schülers versagen würde, sind dem reiferen alter vorzubehalten oder, wenn es nötig ist, ganz zu unterlassen.

Demgemäss scheint es mir nicht genügend, wenn Kühn die »änderungen der verbalformen durch bindungen in frageform« in einem besondern kleinen abschnitt berücksichtigt, sei es auch, wie in seinem grössern buch, bei den verbalformen selbst. Diese art der behandlung ist gerechtfertigt für das nur in der frageform lautende *è* und *t*; denn hier handelt es sich um ganz bestimmte, hinsichtlich des zweiten teiles eng beschränkte verbindungen. Und zwar muss die häufig angewandte ausnahmsbildung mit *t* wohl schon auf der unterstufe klar erkannt und geübt werden, am natürlichsten, wenn auch nicht notwendig, im zusammenhang mit der biegung des zeitworts; man wird dann gut thun, die formen auf *a* und *e* zugleich vorzuführen, auch die mit *va*, das entweder schon bekannt oder leicht bekannt zu machen ist (*Comment ça va-t-il?*, — *Ca va bien*). Später, wenn *aller* geübt wird, hat man gelegenheit, da wieder anzuknüpfen und mit *donnes-en*, *vas-y* u. ä. auch *donné-je* und die gleichartigen bildungen nachzuholen.

Aber Kühn (*Schulgr.*¹ §§ 54—55) behandelt ebenso fälle wie *j'arais, il avait* + selbstlaut¹ und nimmt, wenn anders ich ihn recht verstehe, auch in *donnent, finit, vend, vendit* lautendes *t* nur vor *il* und *ils* (*elle* u. s. w.) an. Das wäre, namentlich in bezug auf die drei letzten formen, eine recht auffallende ansicht; im übrigen verweise ich auf das, was oben über die *liaison* gesagt worden ist. In allen diesen fällen schreibt Kühn dem *z* und *t* »euphonischen« charakter zu, da sie nach ihm »nur lauten, wenn sonst ein hiatus entstünde«. Aber *donnent-ils*? Als ob der hiatus so ängstlich gemieden würde! Thatsächlich sind die formen mit *z* und *t* lautgesetzliche und sehr lebendige nebenformen,² und als solche sollten sie behandelt werden; bei verbindungen wie *avons été, eurent eu* geschieht das ja schon, aber man muss folgerichtig verfahren. Ich meine also, man sollte die doppelformen aus satzpaaren gewinnen (beispielsweise *Ils trouverent une petite auberge, et ils y passèrent la nuit, Ils prêtèrent l'oreille, et . . . Qu'est-ce qu'ils entendirent alors? — Ils entendirent l'aubergiste dire à sa femme, etc., aus l'Anthropophage*) und in satzpaaren üben, soweit überhaupt die übung in vollständigen sätzen stattfindet, selbstverständlich auch die angaben im lehrbuch und eine etwa beigegebene lautgetreue umschrift dementsprechend ausführen, z. b. mit einklammerung des hinzugefügten zeichens für den mitlaut.

Wenn also v. R. sich gegen das wendet, was Kühn in der *schulgrammatik* über die bezeichnung von person und zahl sagt [»durchgängig werden nur noch die 1. und 2. plur. durch endungen ausgedrückt und zwar in histor. perf. durch *m* (*mes*) und *t* (*tes*), sonst durch *ō* (*ons*) und *é* (*ez*). In den anderen formen dienen das fürwort und der zusammenhang zur unter-

¹ Der durch die bindung bewirkte unterschied zwischen *il arrive* und *ils arrivent* hat mit der biegung des *zeitworts* nichts zu thun: *z* drückt die mehrzahl des subjekts an dem subjektsworde selbst aus, wie in *mes frères arrivent* (§ 31).

² Das gilt natürlich allgemein und ist in solichem grade der fall, dass die konsonantisch endigenden wortformen gar nicht selten auch vor konsonant und vor pause sich einstellen: lautfolgen wie *quand* (= *kāt*) *les malheurs arrivaient; ce fut* (= *füt*) *le renversement; la journée qui fut* (= *füt*), *pour dire le vrai, . . .* habe ich in den vorträgen verschiedener universitätslehrer und auch sonst in Paris gehört, den ersten fall oft. Vielleicht kann ich einmal auf diesen punkt zurückkommen.

scheidung«], so bin ich darin mit ihm einverstanden, aber nur deshalb, weil ich glaube, dass Kühn nicht den für die schule massgebenden lautstand zu grunde gelegt hat. Wäre er diesem, wie ich ihn ansehe, gefolgt, so würde er auch v. R.s vorwurf, dass er *parlai*, *parler* und *parlé* gleichsetze, wenigstens teilweise vermieden haben. In der that lautet in *parler* das *r* vor selbstlaut nicht nur im theater, selbst in prosa, meistens, sondern auch in vorträgen ganz gewöhnlich, und in der unterhaltung hat diese aussprache nichts auffälliges.

Meine grundsätzliche stellung in der frage ist zur genüge dargestellt. Die daraus sich ergebenden einzelheiten weiter zu verfolgen, ist nicht sache dieser arbeit; dass sie für den unterricht eine wesentliche förderung bedeuten, dafür sprechen meine bisherigen erfahrungen. Auf einen punkt habe ich anlass noch einzugehen.

Einiges gibt auch v. R. zu: er will die lautlehre überall herangezogen wissen, 1. wo sie bildenden wert besitzt, 2. wo sie zur erklärang der formen dient, und 3. wo die orthographie durch die aussprache bedingt ist. Beispiel zu 1 und 2: *je viens — nous venons, je meurs — nous mourons, je mène — nous menons*, u. ä.; zu 2: *voyant, croyant, seyant* u. s. w., in denen *i* in den verwandten *j*-laut übergegangen sei, wie in den substantiven *voyage, croyance* u. s. w.; zu 3: *mangeons — mangions, renonçons — renoncions* u. dgl. — Die forderung, diese lautgestaltungen und lautverbindungen, bezw. schreibweisen zu erklären, ist gewiss richtig und wohl von den meisten lehrern anerkannt. Weniger einwandfrei ist die begründung und darstellung bei v. R. Zunächst fallen 1 und 2 zusammen; denn bildend wirkt der unterricht immer, wenn er die bekannten formen erklärt, d. h. im besondern das allgemeine, in den wirkungen das wirkende gesetz erkennen lässt, und um so mehr, je mehr die schüler dabei selbstthätig sind. Doch das ist eine kleinigkeit; nun das wesentliche: wie sollen die unter 1 und 2 berührten unterschiede erklärt werden? v. R. rät zuerst, hinzuweisen auf »jenes wichtige lautgesetz, nach welchem im *présent* vieler verba der vokal verschieden ist, je nachdem der stamm oder die endung betont ist.« Aber ein lautgesetz kann in seiner wirksamkeit nicht auf das zeitwort beschränkt sein; folglich müssen, wenn es aus anlass seiner einwirkung auf den stamm des zeitworts erkannt und ausgesprochen werden soll, die übrigen wortarten berücksichtigt werden, nach mass-

gabe des den schülern bekannten sprachstoffs, den man aber immerhin, wenn nötig, mit dem einen und dem andern wort ergänzen darf. Kühn thut jenes, und v. R. deutet es wenigstens unter 2 an. Nun, in dem ersten falle ist es ebenso nötig. Übrigens setze ich voraus, dass diese belehrung erst auf der mittelstufe erfolgt. Welches aber soll denn ihr inhalt sein? Wollte man selbst die fassung, welche v. R. anführt, für das *présent* gelten lassen, so würde doch auch *nous appellerons* neben *nous appelons* zu erklären sein. Anderseits ist eine bei *vielen* wörtern festgestellte verschiedenheit des selbstlauts in betonter und in unbetonter stammsilbe *ohne angabe des unterschiedes* noch kein lautgesetz; so oft man sich hiermit begnügt hat, so genügt das gleichwohl weder der wissenschaft, noch — und darauf kommt es an — dem schulunterricht: die kinder bekommen so einen sie mehr oder weniger interessirenden aufschluss über die ursache der verschiedenheit als solcher, auch eine hülfe bei der einprägung der formen; aber die mannigfaltigkeit des lautes in den stammbetonten formen (*venant — je vienne, menant — je mène, devant — je dois* neben *brant — je boive*) steht einer wirklichen einsicht verwirrend im wege, und nicht minder die vielfach eingetretene ausgleichung (*trouvant — je trouve, pleurant — je pleure* u. dgl.). Sollen wir und müssen wir nun auf eine solche verzichten? Ich glaube nicht; vielmehr sehe ich in den erwähnten schwierigkeiten nur einen grund, in die sprache tiefer einzudringen und die ursache zu zeigen, welche in einer frühen zeit jenen heute erstarrten lautwechsel hervorgebracht hat, aber auch heute noch die gestaltung der französischen laute in ihrer verbindung stark beeinflusst und beständig ändert, in der letzteren wirkung allerdings durch die verbreitung der schrift und der schulbildung sehr gehemmt wird: es ist der nachdruck, welcher, wo er in *hohem* grade vorhanden ist, die silbe verstärkt, in dem masse aber, wie er abnimmt, sie der abschwächung und unter umständen dem schwinden preisgibt. Hiervon handelt ausführlich Beyer in seiner *französ. phonetik* (s. namentlich §§ 39, 85, 108—110). *Starker* nachdruck dehnt die silbe, welche er trifft: das zeigt sich bei den jetzigen, oben dargelegten nachdrucksverhältnissen des französischen namentlich dann, wenn eine andere silbe als die letzte des satzes oder teilsatzes am stärksten betont ist, was immerhin noch als ausnahme gelten darf (vgl. Pierson, *Métr.*

nat. in den betr. abschnitten, im besondern auch II, *chap.* VII); einst aber konnten auf diesem wege die diphthongischen formen entstehen, von denen die sprache in *je meurs, j'acquiers, je dois, moi, rien*, den endungen *-eur* und *-eux* u. a. m. eine anzahl, wenn auch zum teil verändert, bis heute bewahrt hat. Für die schüler sind dies besonderheiten, die sie mit ihrer unregelmässigkeit ohne erklärang lernen müssen. Aber man lasse sie in einer grössern anzahl von bekannten sätzen den unterschied beobachten und einsehen, welchen das vorhandensein oder fehlen auch eines mässigen nachdrucks in den lauten der lebenden sprache herstellt, und welchen sie selbst bisher mehr oder weniger unbewusst und mehr oder weniger vollständig geübt haben. Darnach wird auch jener tote lautwechsel für sie einiges leben gewinnen.

Da gewöhnlich nur noch der teilsatz einen bedeutenderen nachdruck erhält, und da dieser meistens auf die letzte silbe desselben fällt, gerade hier aber wegen der folgenden pause eine dehnung nicht eintreten braucht, so kann man im allgemeinen von einer verstärkung der nachdruckssilbe nicht sprechen; die angedeuteten ausnahmefälle wird man höchstens auf der oberstufe gelegentlich berücksichtigen. Die wirkung des nachdrucks liegt vielmehr darin, dass er, wo die sprachentwicklung eine lange silbe ergeben hat, d. h. eine *geschlossene* silbe mit langem oder kurzem selbstlaut, eine schwächung derselben verhindert, und dass er minder lange, offene silben vor weiterem verlust bewahrt. Dies ist auch in den *groupes d'accentuation* der fall, in denen der nachdruck zwar nicht vor pause liegt, seine herabminderung aber eine weitere wirkung auf die betroffene silbe nicht zulässt. Dass diese nicht immer, wenn auch sehr häufig, zugleich die letzte eines wortes ist, mag hier unter hinweis auf die oben beigebrachten belege nochmals bemerkt werden. Nicht durch den nachdruck geschützt, verflüchtigt sich die silbe, nimmt, je nach der art des selbstlauts, entweder nur an länge ab oder erleidet an ihrem selbstlaut zugleich klangverlust und büsst denselben schliesslich ganz ein, falls die benachbarten mitlaute das zulassen. Das würde ich den schülern beispielsweise an folgenden sätzen zeigen: *Presque toutes* (erg. *les bastilles*) *sont emportées d'assaut par les assiégés* — *Les Français pénètrent de toutes parts dans la bastille conquise* — *Ils tinrent (tiennent) conseil et levèrent*

(lèvent) le siège la nuit même; Après cette glorieuse journée (Quelques jours après), Jeanne Darc alla trouver le roi — Il arrive enfin... au glorieux terme du voyage; Le 16 juillet, il fait (faisait) son entrée triomphale; C'était bien raison qu'il fût à l'honneur (c'est b. r. qu'il soit à l'h.); Priez (Dieu) pour moi (vous le prierez, priez-le p. m.); Je ne sais si Dieu aime ou déteste les Anglais (si les A. sont aimés de Dieu) — alle aus Kühns lesebuch, s. 102—105. Diese beispiele werden genügen, um deutlich zu machen, was gemeint ist: eine einfache aufklärung in möglichst lebendiger form, eine übersicht über bekanntes, die sich in den grenzen des nötigen hält und das verständnis einer mittelklasse nicht übersteigt, aber wirklich einsicht in die sache gibt. Ist dies erreicht, so ist die regel oder das gesetz, das man gefunden hat, zum schluss noch einmal auszusprechen: »Schwach betonte silben erleiden verkürzung, und diese bewirkt bei einigen selbstlauten eine veränderung ihres klanges«. Im lehrbuch würde man ein paar wörter als beispiele geben: *Hôte — hôtel, tard — tarder, malheur — malheureux, j'abrège — nous abrégeons, il pèse — pesant, je fais — nous faisons — faisant*.

Die vorstehenden ausführungen könnten kleinlich erscheinen, wenn nicht eine ungenauigkeit in diesen dingen, wie sie in v. R.s kurzer erwähnung des gegenstandes sich zeigt, für den unterricht bedenklich wäre: wir müssen auf manche erklärung verzichten und können es ohne schaden; aber was wir an gesetz bringen, muss seinen guten grund haben, also auch das lautgesetz. Wir können es damit nicht streng genug nehmen. Deshalb muss ich v. R. auch widersprechen, wenn er als beispiel zu 2 (s. oben) anführt, dass in *voyant* u. ä. w. der vokal *i* in den verwandten *j*-laut übergegangen sei, der in der schrift durch *y* bezeichnet werde: *i* oder *j* ist als mittelglied zwischen dem durch *oi* bezeichneten laute und dem selbstlaut der zweiten silbe eingetreten, und diesen zuwachs sowohl wie den *a*-laut der ersten silbe drückt die schrift mit *y* aus. Entsprechend in den übrigen fällen.

Auf gewisse übertreibungen in v. R.s bemerkungen über die bildung der nasenselbstlaute (s. 22), will ich bei dieser gelegenheit nachträglich wenigstens hinweisen.

(Fortsetzung folgt.)

Heidelberg.

R. MEYER.

BERICHTE.

I. ALLGEMEINES.

MODERN LANGUAGES IN AUSTRALIA.

Australia, though lying so far away, is, by means of the increased facilities, rapidity and cheapness of steam navigation, practically being continually brought nearer and nearer to Europe. Of late years, through the constant stream of tourists from Australia to the Old World and *vice versa*, through the University professors, who are, almost without exception, introduced from England, and through English and American books, magazines and newspapers, Australia is kept in constant communication with Europe. New ideas and new inventions soon make their way thither, and it has even occasionally happened that the old countries have followed in the wake of these new lands as to some idea there originated, or, if originated elsewhere, there first put in practice. It may, therefore, be not without interest to the readers of this journal to learn something of the development and present condition of the teaching of Modern Languages in those Southern lands. As the manner of life, educational arrangements and so on, in some respects differ considerably from those with which most readers of this journal, even though they be Englishmen, are familiar, may the apparent irrelevancy of part of this short article be pardoned.

For young communities, like those of the Australasian colonies, the study of Modern Languages, conducted in such a way as to lead to an understanding of foreign life and thought, is of the utmost importance. Australians have just lately found out that their vast continent, though containing at present only a few million souls, will, at no very distant date, be the abode of a great nation: everything there is developing rapidly; political and social reforms, or, at any rate, what are regarded as such, which have only reached the stage of discussion in the Old World, have there already been carried into effect. All this is, of course, accompanied by its natural draw-back; these young communities, like young people, have become filled with self-conceit, their British descent, in addition, having rendered them particularly liable thereto. Although the Australians are great travellers, they do not benefit by their travelling as they might. Their want of the suitable training disqualifies them to

see in foreign countries anything but what is purely superficial: they find that their native country is well to the fore as regards material progress, and only too often return convinced of the vast superiority of what is Australian to everything German and French—and even, English!

It might be expected that a corrective for this state of things would be found in the constant intercourse of Australians with the large number of foreigners who have settled in their midst. The German element, for example, is very strong: whole villages are to be met with, entirely peopled by Germans: they have their own churches and in some cases their own schools: they are excellent colonists, industrious and frugal, and adapt themselves easily to Australian life and institutions, and some few have become Members of Parliament in the different colonies — one in South Australia having risen to be Minister of Public Instruction. There is also a large number of French, Italians and Scandinavians: even Greeks are well represented, every oyster shop in Sydney being kept by a Greek. It may be of interest to mention by the way, that the Germans generally teach their children their own language; with members of other nationalities, that is hardly ever the case. But, in the most favourable instances, these citizens of foreign birth can hardly be said to adequately represent their respective nationalities.

As elsewhere, the standard by which a man is judged as "liberally educated" has, in recent years, undergone considerable modification. Previously, the possession of a certain amount of Latin and Greek was considered indispensable, Modern Languages being relegated to a very subordinate position. The latter are, however, now rapidly rising in popular favour, and the state of things already seems to be that Latin is only tolerated while the study of Greek is doomed to extinction.

In all the Australian colonies a Government system of education has been established, but the writer is only personally acquainted with that of the colony of New South Wales, and has been almost entirely out of touch with that for the last three years; he has no access to reports or books, and, therefore, cannot be as accurate as he would wish.

Two remarks, however, apply to all the colonies. First, as is to be expected in communities which pride themselves on their democracy, no distinction is made between the different social orders of the people — the public elementary schools are attended by all. Secondly, the public examinations held by the universities decide everything. The result is that the concern of the teachers is not so much to educate their pupils as to prepare them to pass these examinations.

The Government schools of New South Wales were, at first, all elementary schools. Being, however, frequented by children from all classes of the community, some of the larger schools added "higher" subjects to their curriculum, for example, Latin and Mathematics for boys, and French and German (paid for as "extras") in both boys' and girls' schools. When the educational system was remodelled in 1880, this development

was formally recognised, and a distinction was in future to be made between 1st, Public Schools, 2nd, Superior Public Schools, and 3rd, Public High Schools—all classes of schools for girls as well as for boys.

In the Public Schools elementary subjects only are taught.

In the Superior Public Schools, which, in the more important country towns, are a combination of elementary and high schools, the "higher" subjects, Latin and Mathematics for boys, French and Elementary Mathematics for girls are compulsory in the higher classes, a "standard" having been issued to regulate the teaching of these subjects to a certain extent, beyond which the teacher can pay particular attention to whatever subjects he chooses, his success being estimated by the Government officers according to the number of pupils he passes for the University Senior and Junior Examinations.

The Public High Schools, only two of which are at present in existence, others having been swallowed up by the Superior Schools, only receive pupils who have already passed through the lower classes, their fitness to enter these schools being tested by a public examination—at each examination the ten boys and ten girls who pass highest are admitted to the school without payment of fees.

A year or two ago, scholarships of an annual value of 50 l. were established in order to enable children from *bona fide* poor families (an equal number of girls and boys) living out of the reach of Superior or High Schools, to attend these schools and afterwards to go through a University course. These pupils are selected by Competitive Examination.

The only "standard" for the Public High Schools is that of the University Junior, Senior and Matriculation Examinations. Latin and French are compulsory for both boys and girls, Greek and German being optional. Greek is now taken up but by few pupils, so that the study of German is slowly forging ahead. A deputation of German residents of Sydney waited upon the Minister of Public Instruction some few years since, to ask that German be made a compulsory subject in all higher schools, but their request was not acceded to. In South Australia and in Queensland, where the German element is much stronger, the language occupies a much more prominent place in the school curriculum.

There also exists in Sydney an old institution "The Grammar School," which receives substantial aid from the State, although it is not under the direct control of the Minister of Public Instruction. This school has always been the stronghold of classical studies, French and German having been taught all along, but occupying a very subordinate position. This school has, however, of late years suffered severely from the competition of the High Schools, and has been compelled to erect a "Modern Side," in which less Latin is taught and the place of Greek is taken by French and German.

The various private schools (partly in the hands of the different religious denominations) are in no way controlled by the State, their success depending entirely on the number of pupils they pass at the University Examinations. They too are suffering from the competition of the State Schools: in fact, it seems probable that, at no distant date, the Government will have a monopoly of the educational machinery of the country. One important fact, however, must be mentioned. The Roman Catholics, who form a third of the population of the colony, have, since state aid was withdrawn from their schools in 1880, erected their own schools, primary and superior, introduced members of the different religious orders as teachers, and have carefully excluded their children from the State Schools. A very considerable number of Protestant children attend their schools, which are, like all private schools, perfectly independent of Government control. As so many of the teachers in these schools are foreigners, Modern Languages receive considerable attention at their hands.

Till some ten years ago, no provision whatever was made for Modern Languages in the University curriculum; they were not regarded as worthy to take their place beside Latin and Greek, although they had already been adopted as subjects for the Junior and Senior University Examinations. The establishment of lectureships for French and German has had a most marked effect in increasing the attention paid to these subjects in the schools: at the same time the attainments in these languages demanded from the University students have, till recently, been ridiculously low. The Professor of Modern Literature and the Lecturer for French and German, both introduced from England a few years ago, have, however, been resolutely forcing the standard up. The present Professor of the Classical Languages in an address held at the University strongly advised the students to consider whether, in their University course, it would not be better to take up French instead of Greek—Latin is compulsory, a choice being allowed between English, French, German and Greek as a second language. The Professor of Physiology shortly afterwards recommended German, a newly appointed Governor of Victoria following suit by drawing attention to the great importance to Australians of the study of Modern Languages—in particular, of French, German and Italian. All this has helped considerably to raise this study in popular estimation, and to increase the number of those who take it up.

It must also be added that the large number of young teachers—male and female—who now go through a University course, supported by Government bursaries, all take up at least one modern language, so that the number of teachers “qualified” to teach French and German will soon be much greater than has hitherto been the case.

While, however, it is very gratifying to be able to report thus of the rapid advances made in the study of Modern Languages, a glance at

the methods employed in teaching them is far from satisfactory. The supreme test of the work done by schools of all classes is the University Examinations; these examinations are conducted exclusively by means of written papers. The ability to pronounce the language tolerably or to converse, is not taken into account at all; all that is demanded of the candidates, is to translate passages from the prescribed authors into English, and English sentences, illustrating, of course, "grammatical rules," into French or German as the case may be. Under these circumstances, it will not be surprising to learn that the teachers still rely on text-books of the Otto species. Will it be believed that for years the Department of Public Instruction has adopted as a text-book De Fiva's "Grammaire des Grammaires," which does not even provide for translation from French into English, but only from English into French? Phonetics seems not to have been heard of, and the "New Method" yet awaits an apostle to proclaim it and practically illustrate its worth. The power to work out the desired reform lies in a very great measure in the hands of the University Examiners. Let them establish an Oral Examination to supplement the written one, take care that the pupils have acquired a passable pronunciation of the languages and also the power to use them conversationally, and require the production of essays or letters on easy subjects instead of translation, and the schools will at once be forced to forsake their antediluvian books and methods.

The writer hopes he may have the satisfaction of reporting in some future number of your journal, not only that the attention paid to Modern Languages in his native land has been still further increased, but also that the wished-for change in the method of teaching them has been introduced. This change he believes to be absolutely necessary if the study of Modern Languages is to contribute its important share to the great end of leading the nations to understand one another better, and, as a natural result, to cease to despise and hate one another.

Marburg.

WILLIAM TILLEY.

II. METHODE.

LEHRVERSUCH IM ENGLISCHEN

NACH DER NEUEN METHODE AN DER REALSCHULE IN BOCKENHEIM
VON OSTERN 1890 BIS OSTERN 1893.¹

Ein Jahrzehnt ist nunmehr dahin geflossen, seit zum erstenmale gegen die durch den unterrichtsbetrieb der klassischen sprachen, durch überlieferung und lehrplan bestimmte methode des unterrichts in den neueren

¹ Erscheint zugleich als abhandlung im programm der schule ostern 1893.

sprachen sturm gelaufen wurde. Auf die zahlreichen vorträge, abhandlungen und brochüren,¹ welche die alte grammatisirende methode oft in den schärfsten ausdrücken verurteilten und die *direkte* spracherlernung forderten, folgten praktische versuche mit der neuen lehrweise, welche der reform manche anhänger gewannen und manche gegner bekehrten. Die amtliche anerkennung wurde der neuen lehrweise zu teil, indem die mit april 1892 in kraft getretenen neuen lehrpläne den grundgedanken derselben, den schülern den lebendigen gebrauch der lebenden sprache zu übermitteln, in den unterrichtsplan aufnahmen und als lehrziel forderten. Da diese forderung für alle lehrer der neueren sprachen die nöthigung in sich schliesst, sich mit der neuen methode eingehender bekannt zu machen, so dürfte der nachstehende kurze bericht über einen lehrversuch mit derselben dem einen oder andern nicht unwillkommen sein, wenn gleich ausführlichere, treffliche berichte² über denselben gegenstand bereits vorliegen.

Ich will hier gleich bemerken, dass ich selbst, als ich den lehrversuch begann, bezüglich zweier punkte der reformmethode in argem zweifel war:

- 1) ob die phonetische schulung, besonders aber die zuhilfenahme der *lautschrift*, den schüler nicht bekaste und bezüglich der orthographie verwirre;
- 2) ob eine ausreichende und sichere kenntnis der grammatik nach der reformmethode zu erzielen sei —

zwei punkte, bezüglich deren der praktische versuch die neue methode glänzend gerechtfertigt hat.

1. UNTERRICHTSJAHR (TERTIA) 1890/91.

5 stunden wöchentlich; 35 schüler.

1. BIS ZU DEN SOMMERFERIEN.

Ausschluss der englischen orthographie.

Nachdem den schülern die verbreitung und die bedeutung der englischen sprache im weltverkehr in kurzen worten dargelegt war, wurde gemeinsam festgestellt, dass eine sprache vor allem zum *sprechen* da sei,

¹ Zur orientirung zu empfehlen: A. von Roden, *In wiefern muss der sprachunterricht umkehren?* Marburg 1890. 1,60 m. — H. Michaelis, *Kurze übersicht über die neuere phonetische litteratur sowie über die wichtigsten reformschriften auf dem gebiete des neusprachlichen unterrichts. Le Maître Phonétique*, heft 12, 1891; heft 1 und 2, 1892.

² Namentlich: M. Walter, *Der anfangsunterricht im englischen auf lautlicher grundlage*. Kassel 1887 (pgr. realschule); auch in *Phonetische Studien* 1, 1, 2 abgedruckt. — H. Klinghardt, *Ein jahr erfahrungen mit der neuen methode*. Marburg 1888. 1,60 m. — Ders., *Drei weitere jahre erfahrungen mit der imitativen methode*. Marburg 1892. 2,50 m.

dass das sprechen hörbar sei und die laute durch einen aus den lungen kommenden luftstrom unter mitwirkung des kehlkopfes mit den stimmbändern, der mundhöhle (mit zäpfchen, zunge, gaumen, zähneu), der lippen und der nase gebildet werden. Das beispiel des telegraphendrahtes, welcher durch den wind in schwingungen versetzt und zum tönen gebracht wird, trug dazu bei, die entstehung der stimmlaute zu veranschaulichen, welche ausserdem noch durch die üblichen mittel (berühren des kehlkopfs mit den fingern, zuhalten der ohren, auflegen der hand auf den kopf) den schülern zum bewusstsein gebracht wurden. Als erste laute, welche die klasse auf ihre bildung hin zu untersuchen hatte, wählte ich *f* und *v* (= dem deutschen *w*). Mit leichtigkeit erkannten die schüler, dass im gegensatze zu den bilabialen lauten des hiesigen dialekts diese laute vermittelt der unterlippe und des vorderrands der obern schneidezähne gebildet werden, wobei die einschaltung der stimme *v*, die ausschaltung derselben *f* ergibt. Alsdann stellte ich den schülern die aufgabe, einen laut zu bilden, der an der rückwand der obern schneidezähne liege. Dass nicht die unterlippe, sondern die zungenspitze dafür am bequemsten sich zur mitwirkung biete, war auch den schwächsten sofort klar. Doch waren naturgemäss die schüler ausser stande, den fremden laut (*th*) selbständig zu finden; sie rieten vielmehr auf *z*. Nachdem ich ihnen dann mitgeteilt hatte, dass das deutsche keinen derartigen laut besitze, und ihnen das stimmhafte *th* (*d*) und stimmlose *th* (*p*) erklärt und vorgesprochen hatte, waren gleich eine ganze anzahl im stande, die laute fehlerlos nachzuahmen. Auch das stimmlose *s* (*s*) und stimmhafte *s* (*z*) gelangte in dieser zweiten lehrstunde noch zur durchnahme. Am schlusse derselben stellte sich das ergebnis der lautlichen kenntnisse in folgender tafel (auf eine nur diesem zwecke dienende schultafel geschrieben) dar:

			stimm- los	stimm- haft
Lippe } Zahn }			<i>f</i>	<i>v</i>
Zunge } Zahn }			<i>p</i>	<i>d</i>
Zunge } Vordergaumen }			<i>s</i>	<i>z</i>

In der dritten stunde wurden die bereits vorgenommenen laute nochmals erklärt und geübt und an sie ohne weiteres *š* und *ž* angeschlossen.

Mit den lauten *p* und *b* betraten wir sodann ein neues gebiet. Als unterschiedliches merkmal fanden die schüler, dass diese laute nicht angehalten werden können wie die obigen, woraus sich die bezeichnungen *augenblicks-* (verschluss-, explosiv-) und *dauer-* (reibe-, enge-) laute leicht

ergaben. Nachdem die laute in die obige tafel eingetragen waren, erklärte ich den schülern die bildung eines dritten lippenlautes, des stimmhaften danielantes *w*, zu dessen weiterer klarstellung ich den schülern das deutsche sätzchen »Was wollen Sie?« mit englischem *w* vorsprach. Obwohl die schüler den laut richtig erfassten, musste im weiteren verlauf des unterrichts bei diesem laute öfter als bei andern auf die bildung desselben zurückgegangen, namentlich die vorstülpung der lippen und das zurückziehen der zunge immer von neuem verlangt werden.

Derartige winke und stützen waren den für auffassung der laute weniger beanlagten schülern von grösstem nutzen. Erst dadurch wurden sie befähigt, sich über die entstehung der betreffenden laute rechenhaft zu geben und nun mit klarem bewusstsein die nachbildung derselben zu versuchen. Ein noch so häufiges lautrichtiges vorsprechen hätte sie nicht zum ziele geführt.¹

t-d, k-g, j, h, m, n, ŋ, l, r wurden erkannt und in die tafel eingetragen. Vorteilhaft erwies sich, bei der bildung von *t-d*, um das breitere anliegen der zunge am vordergaumen zu veranschaulichen, *die that* englisch auszusprechen; um das englische *l* beziehungsweise *r* schärfer zu kennzeichnen, wurden die wörter *hell* und *drei* nach englischer weise ausgesprochen; bei *g* erfolgte ein hinweis darauf, dass der hiesige dialekt in fremdwörtern statt *g* bezw. *z* durchweg den laut *s* zeigt.

Am schlusse der dritten stunde ergab unsere tafel folgendes bild:

	Augenblicks-laute		Dauerlaute		Nasal	l	r
	stimmlos	stimmhaft	stimmlos	stimmhaft	stimmhaft	stimmhaft	stimmhaft
Lippen	p	b		w	m		
Lippe } Zahn }			f	v			
Zunge } Zahn }			þ	ð			
Zunge } Vordergaumen }	t	d	s ʒ	z ʒ	n	l	r
Zunge } Hintergaumen }	k	g		j	ŋ		
Stimmbänder- hauch		h					

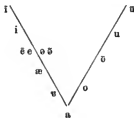
¹ Wie der engländer das deutsche ausspricht, auch wenn er sich fließend darin unterhalten kann, dürfte manchem komisch und unan-

Die vierte lehrstunde brachte als neuen stoff die vokale. Indem wir zunächst die vokale *i*—*a*—*u* auf ihre bildung hin untersuchten, fanden wir, dass die stellung der zunge und des unterkiefers für die modulation des stimmtonlantes von grösster bedeutung ist, dass *i* vorn im munde bei gehobenem unterkiefer und gehobener zunge, *a* hinten im munde bei gesenktem unterkiefer und gesenkter zunge, *u* dagegen wieder bei gehobenem unterkiefer mit vorgeschobenen lippen und zurückgezogener zunge gesprochen wird. Auf der tafel stellte sich diese erkenntniss durch folgende zeichnung dar:



Sodann wurden die zwischen *i* und *a* liegenden vokale vorgesprochen und eingeübt. Natürlich ergaben sich bei *e* (z. h. in *bad*) und *o* (z. b. in *bud*) einige schwierigkeiten; doch waren verschiedene schüler *gleich* von anfang an im stande, die laute richtig nachzuhilden, während andere mit schwerfälligerem ohr durch hinweis auf die allmähliche senkung des unterkiefers und auf die etwas weiter nach vorn beziehungsweise nach hinten liegende stelle bei bildung der laute in der auffassung derselben erheblich unterstützt wurden.

Mit dem schlusse der vierten stunde war auch unsere vokaltafel fertig geworden (auf derselben recht geräumigen schultafel, welche die konsonantentafel enthielt):



genehm zugleich noch im ohr klingen. Man kann ihm zwanzigmal das wort richtig vorsprechen, er bringt immer seine heimischen laute hinein. Und doch ist derselbe engländer zu seinem eigenen erstaunen sehr wohl im stande, z. h. die ungeheuer schwierigen wörter *Goethe*, *güte* mit rein deutscher aussprache hervorzubringen, wenn er einmal die entstehung des *ō* bzw. *ū* erfasst hat. Lässt man ihn *e* bzw. *i* aussprechen und während er den lant noch hervorbringt, die lippen vorschieben und runden, so ist auf einmal der laut, der unmöglich erschien, klar und rein da.

Nachdem zu anfang der fünften stunde die doppellaute *ai, ei, oi, au, ou*, deren schärfere scheidung in ihre einzellaute von den schülern mühelos erkannt wurde, durchgenommen und unterhalb der vokale eingetragen waren, hatte die *theoretische* lantliche unterweisung ihr ende erreicht. *Praktisch* wurden die lante, namentlich die im deutschen nicht vorhandenen oder von demselben abweichenden, späterhin noch vielfältig eingeübt, indem die mit dem zeigestab auf der lanttafel bezeichneten lante von den schülern einzeln oder im chor, bank- oder reihenweise gebildet, oder die vorgesprochenen lante von den schülern auf der lanttafel gezeigt wurden.

Diese strenge lantliche schulung hatte für die zukunft das gute im gefolge, dass die schüler nicht bloss das englische mit wesentlich englischer färbung aussprachen, sondern auch die aus englischem munde kommenden laute nicht als etwas ihnen fremdes empfanden. Somit waren diese ersten stunden, obwohl in ihnen kein einziges englisches wort erlernt war, nicht verloren. Wenn in zukunft die schüler bereits von sexta auf lautlich geschult sind, wird die besondere phonetische unterweisung im englischen¹ auch gewiss nicht mehr als eine stunde in anspruch nehmen.

¹ Ich möchte hier auf die eben erschienene Vietorsche lanttafel hinweisen, welche den lautbestand der englischen sprache wissenschaftlich richtiger darstellt, als die oben abgedruckte lanttafel, obwohl diese praktisch völlig ausreichte und uns gute dienste geleistet hat. Es ist die folgende:

	Lippenlaute	Zahnlaute	Vorder- ganmen- laute	Hinter- ganmen- laute	Kehllant	
Ver- schluss	p b	t d		k g		Konsonanten
	m	n		ŋ		
Enge	w f v	p d s z / z	j	w	h	
		r		r		
		l		l		
Öffnung	()		i	(u)		Vokale
	()		e	e (o)		
	()		æ a (q)			

Der leichteren übersicht halber erscheinen in der Vietorschen tafel die stimmlosen lante schwarz, die stimmhaften rot, die nasalen grün; æ, r, l zweimal, zum zweitenmale schraffirt unter den hinterganmenlauten, weil sie hinterzungenhehung haben.

Die fünfte stunde brachte uns neben dem abschluss der lautlichen unterweisung auch den ersten englischen spruch:

Early to bed | and early to rise |

Makes | a man | healthy, | and wealthy, | and wise.

Derselbe wurde den schülern nach satztakten vorgesprochen, an welche sich zur erzielung des verständnisses die deutsche übersetzung jedesmal unmittelbar anschloss. Die einzelnen wörter machte ich unter zuhilfenahme des zeigestabes und der lauttafel nach ihrer lautlichen zusammensetzung klar, bis alle sie erfasst hatten. Erst nachdem der erste satztakt nach laut und bedeutung im gedächtnis der schüler haften, kam der zweite an die reihe, und so fort. Sodann wurde der spruch von mir nach dem diktat der schüler in lautschrift auf die schultafel und danach von den schülern in ihr tagebuch geschrieben:

*Īli tu bed | and Īli tu rais |*¹

meiks | ə man | helpi | and welpi | ənd weis.

Zweck der niederschrift durch die schüler war der, ihnen die möglichkeit zu gewähren, den spruch zu hause lautlich richtig zu wiederholen. Auch die übrigen gedichte, welche bis zu den sommerferien vorgenommen wurden, im ganzen acht mit zusammen 81 zeilen, wurden von den schülern in lautschrift niedergeschrieben. Ja, noch mehr, ich verlangte sogar, dass die schüler das vorgenommene aus dem gedächtnisse in lautschrift an die schultafel anschrieben, von dem gedanken ausgehend, dass das richtig gehörte auch schriftlich richtig dargestellt werden könne. Doch habe ich gefunden, dass diese weitgehende verwendung der lautschrift die orthographie, wenn auch in geringem masse, beeinflusste, wovon weiter unten die rede sein wird, und dass, wie der französische anfangsunterricht in der sexta mir später zeigte, derselbe erfolg bezüglich der aussprache durch vielfältige zerlegung der wörter in ihre laute unter zuhilfenahme der lauttafel erzielt werden konnte, ohne dass die schüler je lautschrift schrieben.

Die siebente stunde brachte uns ein rätsel:

Thirty white horses upon a red hill,

Now they tramp, now they champ, now they stand still.

(Teeth and gums).

Nachdem die verse lautlich wie der bedeutung nach von den schülern erfasst waren, wobei natürlich die lauttafel reichlich verwendet worden war, liess ich dieselben nach gruppen von verschiedenen schülern in lautschrift an die tafel schreiben, was fehlerlos geschah, ein beweis, dass sie die laute richtig erfasst hatten.

Schon jetzt war es möglich, den schülern häusliche arbeiten aufzugeben, z. h. die substantive, adjektive und verben des erlernten in lautschrift mit zufügung der übersetzung niederzuschreiben.

¹ Die vollen formen *tu* und *and* habe ich der langsameren aussprache wegen vorgezogen; die flüchtige aussprache *tə* und *ən* ergab sich später ohne weiteres.

Die aneignung der wörter geschah im textlichen zusammenhang ohne mühe. Wie sicher sich auf diese weise wörter einprägen, zeigte mir ganz kürzlich ein beispiel in der prima, wo bei einer übersetzungsübung das wort »reizen« zu übertragen war. Aus dem in der tertia vorgenommenen stoffe brachte ein schüler sofort das wort *entice* bei und wusste auch noch den zusammenhang, in welchem es vorgekommen war. So war das wort nicht eine vokabel, welche die schüler einmal gewusst und dann vergessen hatten, sondern war dauernder besitz geworden. Doch wurden die wörter auch aus ihrem zusammenhange losgelöst, um sie zu freierem eigentum zu machen, indem ein schüler die englischen wörter, nach redeteilen geordnet, oder auch nach belieben aus dem gerade durchgenommenen stoffe aussprach, ein anderer die deutsche bedeutung angab und ein dritter unter mitwirkung der ganzen klasse die lautliche zerlegung vornahm. Auf diese weise wurde vermieden, dass derselbe schüler von der englischen mundstellung unvermittelt zu der deutschen übergehen musste, und zugleich eine grössere thätigkeit der klasse erzielt. Auf den letzteren gesichtspunkt wurde überhaupt das grösste gewicht gelegt, und nicht das geringste verdienst der neuen methode besteht darin, dass sie alle schüler zu erhöhter teilnahme am unterrichte zwingt.

Schon in der zehnten stunde waren den schülern die dem schulleben angehörigen ausdrücke: *all of you, the whole class, this part of the class, stand up, sit down, come to the board, take the stick and show the sounds, open the window, shut the window, take the chalk, the sponge, clean the board* bekannt, die nicht bloss aus dem munde des lehrers tönten, sondern auch von den schülern so weit wie möglich bei ausführung des auftrags angewandt wurden, indem der aufgerufene schüler *I go to the board* u. s. w. sagte, ein zweiter ihm antwortete *You go to the board*, und ein dritter oder die ganze klasse die handlung beschrieb *He goes to the board*; desgleichen für den plural, so dass sich bereits hieraus das konjugationsschema ergab. Der anfang zum lebendigen gebrauch der sprache war gemacht.

In der dreizehnten stunde wurden die bis dahin vorgekommenen präsensformen zusammengestellt und daraus die erste grammatische regel, die bildung des präsens, zur grossen freude der schüler gewonnen. Die verwendung der formen zu konjugationssätzen zwecks besonderer einübung der konjugation erfolgte jedoch erst in der 39. stunde.

Als drittes gedicht wurde *Two legs sat upon three legs* (Vieter und Dörr, *Englisches lesebuch*,¹ s. 19) durchgenommen, woraus sich namentlich die zahlen 1—4 und unter zuhülfenahme des bereits erwähnten rätsels *Thirty white horses* die zahlen von 30—34 ergaben. Mit der erweiterung des stoffes war auch die möglichkeit vorhanden, die erlernten wörter freier zu handhaben. Sätzchen wie *Thirty white (red, healthy) horses stand upon a hill; three (four) horses champ* u. s. w. dienten diesem zwecke.

¹ Weiterhin abgekürzt: V. u. D.

Das vierte gedicht *Will you walk into my parlour? said the spider to the fly* (V. u. D., s. 50), welches auch gesungen wurde, lud von selbst zu frage und antwort ein. Doch beschränkten wir uns vorerst auf *sub-* und *objekts*fragen (z. b. *Who said: Will you walk etc. — What did the spider say?*), welche die schüler mit den worten des gedichtes beantworteten. wodurch sowohl die *feste* gedächtnismässige aneignung des stoffes, als auch die sprechfähigkeit gefördert wurde.

Um mehr stoff zum sprechen zu gewinnen, wurde von der 27. stunde ab unter anschluß der deutschen übersetzung die umgebung des schülers (schule und schulzimmer) besprochen, sowie die zahlen his auf 100 ergänzt und zu rechenaufgaben verwandt (*How much are 2 and 2? — Take 7 from 12, what remains? — How much are 2 times 12? — How often does 2 go into twelve?*). An die zahlen schloss sich ein prosastück *Divisions of time* (V. u. D., s. 205), sowie ein gedicht *Solomon Grundy* (V. u. D., s. 16), woraus sich die tageseinteilung und die namen der wochentage ergaben. Die namen der monate konnten mit hilfe des gedichtes *Thirty days has September* (V. u. D., s. 206) angefügt werden. Von da ab begrüßten mich die schüler jedesmal beim eintritt in die klasse: *Good morning (day, afternoon), Sir, to-day we have Monday, (Tuesday etc.) the 16th of June 1890 (the 17th etc.)*. Als weiterer stoff zu sprechübungen bot sich dar das alter der knaben, die körperteile, die farben wie das häusliche leben des schülers (aufstehen, zu bett gehen u. s. w.). Bei all diesen übungen wurde der neue begriff, soweit möglich, durch anschauung vermittelt, indem ich den gegenstand zeigte und englisch benannte. Diese gesprächsübungen wurden das ganze jahr über fortgesetzt und möglichst vielseitig gestaltet, auch grammatische übungen daran geknüpft, wie beispielsweise:

This blotting paper is red —

These blotting papers are red.

That is your blotting paper —

Those are your blotting papers.

This is my blotting paper —

This blotting paper is mine u. s. w.

Nachdem wir noch ein grösseres gedicht, *My grandfather's clock*, welches auch gesungen wurde, vorgenommen hatten, ging am 4. juli 1890 mit der 51. lehrstunde der lautliche kursus zu ende.

II. BIS ZU DEN HERBSTFERIEN.

Übergang zur orthographie.

Derselbe lehrstoff, welcher vor den sommerferien in lautschrift durchgenommen war, musste nach denselben in der gewöhnlichen orthographie gelernt werden. Zur einübung der orthographie der beiden ersten gedichtchen (*Early to bed* und *Thirty white horses*), im ganzen 4 zeilen, genügte eine stunde; später ging natürlich die orthographische durch-

nahme sehr viel schneller von statten, sodass wir anfang september neben andern dingen bereits 10 zeilen bewältigen konnten.

Nachdem die durchzunehmenden zeilen von mir (später unter auslassung der bereits bekannten wörter) an die tafel und zugleich von den schülern in ihr tagebuch geschrieben waren, lasen einzelne oder die ganze klasse dieselben nach ihrem textlichen zusammenhange von der tafel vor; dann wurden die einzelnen wörter aus ihrem zusammenhange gelöst und geübt, indem ich oder ein schüler aus dem an der tafel stehenden stoffe bald dieses, bald jenes wort zeigte, welches ein schüler auszusprechen, ein zweiter zu übersetzen, ein dritter zu buchstabiren hatte. Sobald der stoff hinsichtlich der orthographie genügend eingeübt zu sein schien, liess ich ihn auslöschen und sodann von neuem von zwei schülern zugleich an die durch einen strich geteilte tafel schreiben, wobei sich bald zeigte, ob die durchnahme ausreichte. Befestigt wurde die orthographie weiterhin, indem ich in jeder stunde das eine oder andere gedichtchen von zwei schülern an die tafel schreiben liess, wobei buchstabir- und übersetzungsübungen, wenn nötig auch lautliche übungen, sich leicht anschlossen. Daneben wurde das verständnis des vorgenommenen stoffes geprüft, indem ein schüler das gedicht hersagte, ein zweiter zeilenweise die übersetzung zufügte, oder indem ich leicht sich ergebende fragen in englischer sprache stellte, welche die schüler englisch zu beantworten hatten.

Das vorgenommene prosastück, die zahlen, sowie die in der unterhaltung gelernten wörter und sätzchen bezüglich des schneezimmers, des alters der knaben, der farben u. s. w. wurden in gleicher weise orthographisch verarbeitet. Nunmehr konnten auch die beziehungen der laute zur schrift festgestellt werden, ohne dass jedoch ein vollständiges system daraus aufgebaut wurde. Aus dem bekannten stoffe brachten die schüler beispielsweise für den laut *i* folgende wörter bei: *me, be, the* (vor vokalen) — *sheet, three, see* — *dear* n. s. w., für den laut *v*: *comes* — *up, must, snugly, tuck* u. s. w., oder sie fanden beispielsweise, dass *s* im auslaut eines wortes je nach dem charakter des vorausgehenden lautes stimmhaft (*runs*) oder stimmlos (*jumps*) gesprochen wird, oder sie machten analogieschlüsse (*thirty, dirty* — *makes, takes* — *walk, talk* u. s. w.).

Eine woche nach den sommerferien wurde die erste schriftliche klassenarbeit angefertigt, welche etwas zu umfangreich war, da die schüler 16 znm teil recht lange verse (*Early to bed, Two legs sat upon three legs*, und die erste strophe von *Will you walk into my parlour*) aus dem gedächtnisse niederzuschreiben hatten. Während die beiden ersten sprüche nahezu in allen heften fehlerlos waren, erwies sich die strophe *Will you walk into my parlour* bei manchen schülern als fehlerquelle, ein beweis, dass die strophe noch nicht völliges eigentum der klasse geworden war. Von 34 schülern hatten 20 sehr gut oder gut (0—2 fehler), 8 genügend (3—6 fehler), 6 ungenügend gearbeitet. Die gesamtsumme der fehler betrug 150, wovon 24 der hantschrift zur last gelegt werden durften, nämlich: *mani* 3 mal (statt *many*), *meny* 4 (*many*), *intu* 2 (*into*), *gous* 3

(goes), gows (goes), sed 2 (said), agein (again), egain (again), wai (way), jou (you), mi (me), hu (who), palour (parlour), hav (have), kam (come). Die zweite arbeit wies dagegen nur 7 fehler auf, welche auf den gebrauch der lautschrift zurückzuführen waren, nämlich hi 6 mal (he) und thei (they).

Von da ab kamen durch lautschrift veranlasste fehler nnr selten, nach den herbstferien überhaupt nicht mehr vor. Es dürfte hieraus zur genüge hervorgehen, dass selbst ein so *ausgedehnter* gebrauch der lautschrift, wie er bei mir stattfand, doch nur ein *geringes* und *vorübergehendes* unheil bezüglich der orthographie anzurichten im stande ist, während andererseits gar nicht genug hervorgehoben werden kann, welche vorteile den schülern aus dem gebranche der lauttafeln und der lautschrift erwachsen: ein *erziehlicher* gewinn, indem die schüler durch den zwang, sich und dem lehrer fortwährend rechnenschaft über die laute ablegen zu müssen, zu schärferem hören und schnellerem auffassen veranlasst werden — ein gewinn bezüglich der *aussprache*, welche nationale färbung erhält — endlich ein gewinn sogar bezüglich der *orthographie* für alle die zahlreichen fälle, wo eine übereinstimmung des lautzeichens mit dem orthographischen zeichen besteht. Letzteres ist namentlich für Mittelddeutschland von bedeutung, welches in seiner aussprache den deutschen die stimmhaften und stimmlosen konsonanten nicht unterscheidet und infolge dessen zu manchen orthographischen Fehlern geneigt ist (verwechselung von *kleiden*, *gleiten* — *leiden*, *leiten* — *weise*, *weise* etc.), die sich natürlich dann auch im englischen zeigen (*brick*, *prick* — *blot*, *plot*, *plod* etc.). Ich kann daher allen kollegen nur dringend raten, einmal einen versuch mit lautschrift zu machen; sie werden ihn gewiss nicht bereuen. Die benutzung der lauttafeln *allein* führt auch, ohgleich etwas langsamer, zum ziele, wie mir der anfangsunterricht im französischen in der sexta gezeigt hat. Doch fanden sich auch in diesem falle in den ersten schriftlichen arbeiten vereinzelt fehler vor, welche auf den gebrauch der lauttafeln zurückzuführen waren.

Die erste klassenarbeit, welche angefertigt wurde, ist auch noch in anderer beziehung typisch interessant. Da sie klar bewies, dass ein bestimmter stoff noch nicht völlig eigentum der schüler geworden war, so konnte hier der lehrer gleich einsetzen und den stoff von *neuem* verarbeiten, bis er festes besitzum der klasse war. Anders steht es mit den übersetzungsarbeiten der alten methode. Zwar zeigen auch sie, wo es dem schüler fehlt; aber da der übersetzungsstoff seiner zusammenhangslosigkeit halber inhaltlich nicht eigentum der klasse werden kann, so ist der lehrer ausser stande, in *gleichem* maaße die bessernde hand anzulegen wie derjenige, welcher nach der neueren methode unterrichtet.

Nachdem der vor den sommerferien lantlich durchgenommene stoff in 25 stunden orthographisch verarbeitet war, wählte ich als neuen stoff eine beschreibung des sedanausflugs der klasse, welche zu fragen und antworten reichliche gelegenheit bot.

III. BIS ZUM SCHLUSSE DES JAHRES.

Von den herbstferien bis zu weihnachten wurden die Hölzelschen anschauungsbilder¹, welche den sommer und den herbst darstellen, ganz vorgenommen, das winterbild begonnen (ausschluss der deutschen übersetzung fast immer möglich), dann kurz vor weihnachten noch ein weihnachtslied gelernt und gesungen. Die durchnahme der bilder geschah in folgender weise:

Ich zeigte mit dem stab auf bekannte gegenstände im zimmer, indem ich fragte *What is this?* und die antwort erhielt *This is a window, a door, a blackboard* u. s. w. Sodann zeigte ich auf das an dem kartengestell hängende bild und sagte *This is a picture*, welches sätzchen von mehreren schülern, dann von der ganzen klasse wiederholt wurde. Gleich darauf benutzte ich den gewonnenen begriff zu einer aufforderung *Show me the picture*, oder zu einer frage *What is this?* oder *What do you call this?* oder *Who shows the picture?*, worauf der aufgerufene schüler in einem sätzchen entsprechend antwortete. In ähnlicher weise erhielten wir die wörter *the right, left side, the background, foreground of the picture*, weiterhin *at the right side of our picture we see a pond, some boys, cows* u. s. w., oder sätze *The water of the pond has different colours, blue, green, white. The pond is shallow, as a little boy is able to stand in the water, with his arms round his head* u. s. w. Zeigte sich irgendwo eine ausspracheschwierigkeit, so wurde das betreffende wort lautlich zerlegt und mit hilfe der lauttafel eingeübt.

Da das bild nach gruppen behandelt wurde (z. b. teich, wiese, wald, eichbaum, spaziergänger, feld, dorf, gewitter u. s. w.), entstand niemals eine langweilige einförmigkeit bezüglich des fragens oder antwortens; es wurde vielmehr stets möglichste verschiedenheit angestrebt, um die aufmerksamkeit der knaben ständig zu fesseln. Bald fragte ich nach den namen der gezeigten gegenstände, bald liess ich sie mir zeigen, bald fragte ich, wo sie waren, wie sie aussahen, was sie machten, bald gab ich eine zusammenhängende schilderung der betreffenden gruppe. Alles vorgenommene wurde durch vielfältige wiederholung und umformung, durch frage und antwort, anschreiben an die tafel, lesen von der tafel, übersetzen des an die tafel geschriebenen schliesslich völliges eigentum der schüler, so dass sie bald im stande waren, über einen im rahmen der vorgenommenen beschreibung liegenden gegenstand zusammenhängend zu sprechen und zu schreiben.

¹ Soeben ist ein neues hilfsmittel für diesen zweig des unterrichts von H. Lewin erschienen: *Die benutzung kulturgeschichtlicher bilder im neu sprachlichen unterricht als mittel zur anknüpfung der in den lehrplänen von 1891 vorgeschriebenen sprechübungen*. Beilage zum programm des realprogymnasiums zu Biebrich a. Rh., oetern 1893. — Eine englische beschreibung der Hölzelschen anschauungsbilder beabsichtigt verfasser dieses aufsatzes demnächst zu veröffentlichen.

Es dürfte darum nicht ohne interesse sein, hier eine klassenarbeit zum abdruck zu bringen, welche von den schülern am 11. november 1890 in einer halben stunde über das thema »habicht und gewitter auf unserem sommerbilde« niedergeschrieben wurde. Die abgedruckte arbeit hat das prädikat gut erhalten.

High in the air over the village pigeons, a hawk appears and suddenly swoops down upon the flock. The hawk darts forward its beak to strike a pigeon, and before the village pigeons (statt they) fall to the ground, it catches a pigeon (statt one of them) with its claws and carries (statt carries) it to the neighbouring woods to devour it.

In contrast to the peaceful scene in the foreground, a violent thunderstorm rises in the background, gradually making its way over the sky. A flash of forked lightning darts out of the dark clouds, and soon will be followed by a crashing peal of thunder.

Es liegt in der natur der sache, dass die sämtlichen arbeiten im wesentlichen dieselben sätze und wendungen aufwiesen wie die vorstehende. Doch fanden sich bereits hier je nach der individualität des schülers kleine abweichungen, z. b.:

Up in the air high over the cornfield, we see many village pigeons flying about. Suddenly a hawk swoops down upon the flock; it just darts forward its beak to strike a pigeon, u. s. w.

Nach den weihnachtsferien wurde die beschreibung des winterbildes fortgesetzt und daneben aus Gesenius, *Lehrbuch der englischen sprache* das lesestück *Robin Hood* vorgenommen. Der gedruckte text wurde den schülern erst vorgelegt, nachdem ein kleinerer oder grösserer abschnitt, wie es die stunde gerade mit sich brachte, lautlich, der bedeutung und der orthographie nach ihnen völlig klar geworden war, so dass der druck ihnen nur als willkommenes hilfsmittel zur häuslichen wiederholung des gelernten diente.

Von anfang februar ab konnten wir an dem vorgenommenen stoffe auch leseübungen vornehmen, da uns um die zeit endlich die lang ersehnte zweite anlage von Vietor und Dörr, *Englisches lesebuch*, unterstufe, zging. Bis dahin hatten wir, abgesehen von dem lesestück *Robin Hood*, ohne buch arbeiten müssen.

Bis zum schlusse des schuljahres wurde das winterbild vollendet, die beschreibung des frühlingbildes begonnen, das gedicht *The Star* (V. u. D., s. 6) gelernt und gesungen, und mit dem lesestücke *The Fatal Quarrel of Saucer, Mug, and Spoon* (V. u. D., s. 9) die stoffliche unterweisung dieses schuljahres abgeschlossen.

Die letzten vierzehn tage wurden zu wiederholungen und zu systematischer zusammenfassung der gelernten grammatischen erscheinungen verwendet. Die grammatische ausbeute aus dem vorgenommenen stoffe war folgende:

1. Bestimmter und unbestimmter artikel.
2. Pluralbildung des substantiva.

3. (Angelsächsischer) genitiv.
4. Konjugation von *to have* und *to be*.
5. Regelmässige konjugation.
6. Umschreibende konjugation.
7. Eine anzahl unregelmässiger verben.
8. Steigerung des adjektiva.
9. Bildung des adverbs.
10. Personal-, possessiv-, demonstrativ-, reflexiv-, interrogativ-, relativ-pronomina.
11. Zahlwörter.
12. Wortstellung, fragender und verneinter satz.

Selbstverständlich handelte es sich überall nur um das *grundgesetz*, alle abweichungen und feinheiten mussten der folgenden stufe vorbehalten bleiben. Die schriftlichen arbeiten der klasse waren folgende:

1. Drei kleinere gedichte aus dem gedächtnisse niedergeschrieben. —
2. Konjugationsübung. — 3. Beantwortung englisch gestellter fragen. —
4. Diktat. — 5. Hintergrund des sommerbildes (aufsatz). — 6. Der teich auf dem sommerbilde (aufsatz). — 7. Beantwortung englisch gestellter fragen. — 8. Diktat. — 9. Habicht und gewitter auf dem sommerbilde (aufsatz). — 10. Strom und schiff auf dem herbstbilde (aufsatz); konjugationsübung. — 11. Diktat. — 12. Beantwortung englisch gestellter fragen. — 13. Desgl. — 14. Konjugationsübung. — 15. Beantwortung englisch gestellter fragen. — 16. Desgl. — 17. Beschreibung der schmiede auf dem winterbilde (aufsatz). — 18. Beantwortung englisch gestellter fragen. — 19. Niederschrift eines prosastückes aus dem gedächtnisse.

Zur näheren kennzeichnung der als konjugationsübung bezeichneten arbeiten mögen die folgenden angaben über die erste derselben dienen:

Aus dem gedichte *The Spider and the Fly* wurde den schülern das sätzchen *I walk into my garden* diktirt; sie hatten die 2. person verneint (*You do not walk into your garden*) und die 3. fragend bzw. fragend verneint (*Does he walk into his garden, does she not walk into her garden*) selbständig anzugeben; desgleichen bezüglich des sätzchens *We shall rest upon our little bed* aus demselben gedichte. Sodann mussten sie drei infinitive nach freier wahl, und darauf die in den 3 ersten gedichten vorkommenden verbalformen, und zwar zunächst die 3. person sing. präsens, dann die infinitive, dann die plnr. präsens, endlich die imperfekte niederschreiben.

(Forts. folgt).

Bockenheim.

DR. HEINR. P. JUNKER.

BESPRECHUNGEN.

DR. W. MANGOLD, *Gelöste und ungelöste fragen der methodik*. Berlin, Springer, 1892.

Auf 19 seiten gibt uns M. den inhalt des vortrags, den er zu pfingsten 1892 auf dem fünften neuphilologentage leider nicht halten konnte, da die zeit nicht reichte. Er betrachtet als gelöst die frage, ob *die lektüre den mittelpunkt bilde und die grammatik sich an sie anschliesse*. Nach seiner meinung haben die vertreter der reform, wenn sie auch im einzelnen noch von einander abweichen — was hoffentlich stets der fall sein wird — bewiesen, dass sie mit dieser forderung recht haben, und die neuen lehrpläne geben ihnen auch recht. Zweitens ist M. ganz für *induktive behandlung der grammatik*. Es gibt ja noch immer viele, welche sich dagegen erklären, z. b. weil sie zu lange zeit in anspruch nehmen, weil die schüler leicht einmal fehlschliessen, und was dergleichen fadenscheinige gründe mehr sind, die beweisen, dass die einsicht in die eigentliche aufgabe des sprachunterrichts noch bei vielen herzlich schwach ist. Drittens erklärt sich M. für *sprechübungen im anschluss an die lektüre*, und zwar von voruberein. Das verfahren die schüler einander fragen zu lassen ist aber nicht nur von professor Tobler empfohlen, sondern ist lange schon vielfach geübt. Dass die sprechübungen sich in bestimmten anschnungs-kreisen bewegen sollen, von denen fortschreitend mehr in jedem jahre behandelt werden, ist eine forderung, die sich auch erfüllen lässt im anschluss an den inhalt schon vorhandener lesebücher, die ihren lesestoff nach inhaltlichen gesichtspunkten geordnet haben. Als *ungelöst* betrachtet M. die frage, *in wie weit auge und ohr gemeinsam oder jedes einzeln herangezogen werden sollen*. Er hat Wundt gefragt, und dieser sagt, er halte für sehr zweifelhaft, dass eine gesichterregung durch einen schall verstärkt werde. Doch glaubt W., die verbindung von erinnerungsvorstellungen mit einander oder wenigstens einer erinnerungsvorstellung mit einem direkten sinnes-eindruck wirke fördernd. W. glaubt auch, dass das erschante schriftbild dem vernommenen lautgebild zu hilfe komme, und ich kann dies aus meiner erfahrung bestätigen (wobei ich für die anfänger, und für später vorkommende ausnahmefälle, ganz entschieden die *lautschrift* als die richtige hilfe bezeichnen muss, da die *schriftschrift* noch ein drittes *störendes element* hinzubringt). Besonders schüler, bei welchen das ohr zu wünschen übrig lässt, haben vorteil von der hilfe des auges. Doch muss darauf hingearbeitet werden, das ohr so zu schulen, dass es von dem auge frei gemacht werde. Nicht erwähnt wird von M., aber durchaus nicht unwichtig ist die hilfe, welche der schüler bei richtiger anleitung von der beobachtung des mundes seines lehrers erhält.

Die *übersetzungsfrage* hält M. für *teilweise ungelöst*. Er glaubt das *herübersetzen* nicht entbehren zu können, wenigstens nicht auf der unter-

stufe. Für wertvoller halte ich, wo es in der fremden sprache allein nicht geht, *freie* deutsche wiedergabe. Beim *übersetzen* wird das *deutsche* doch stets schaden nehmen, und dass dies nicht sein darf, darin hat M. unbedingt recht. Dass M. das *hinübersetzen* preisgibt, ist sehr erfreulich.

Die frage der *parallelgrammatik* behandelt Hornemann, wie er mir neulich schrieb, nentwegt weiter. Er hofft damit einen erfolg zu erzielen, wozu er allerdings hilfe braucht. Die praktischen engländer sind uns hier voraus, was M. auch hervorhebt. Dafür werden wir vielleicht nachher nm so gründlicheres liefern.

Besondere hilfsmittel für *synonymik*, *stilistik* und *metrik* verwirft M.; gewiss mit recht. Ich möchte mich auch gegen *vokabularien* aussprechen. Derartiges sollte sich der schüler selbst, soweit nötig, zusammenstellen, nach anleitung seiner grammatik und seines übungsbuchs, die ihm da zu hilfe kommen müssen.

Mit ganz besonderer freude sehe ich, dass sich M. *gegen* unsere überlieferte art texte auszuwählen und herauszugeben ausspricht. Hier ist noch viel ernste arbeit zu thun. Wir haben ja angefangen das *moderne* etwas mehr zu betonen, aber wir sind lange nicht streng genug in bezug auf stil und inhalt. *Nationale stoffe*, *wertvoller inhalt*, *moderne muster-giltige form*: das ist die unumgänglich zu erhebende forderung. Wir werden nicht eher zu brauchbaren ergebnissen kommen, als bis wir uns gewöhnt haben bei der answahl unserer fremdsprachlichen schnlektüre den gleichen pädagogischen erwägungen zu folgen, wie bei der deutschen, und bis wir uns gewöhnt haben im deutschen, der geschichte u. s. w. eine hilfe für die fremden sprachen zu suchen und zu finden, und umgekehrt. Dann finden auch die französischen und englischen klassiker ihren rechten platz. Sallwürk wäre der rechte mann, um uns hier zu helfen. Mittlerweile haben wir doch schon einiges gute. Allerdings die eigentliche arbeit bleibt noch zu thun, und leute, welche dieser frage ihr nachdenken gewidmet haben und sachverständig sind, wie M., sollten hier helfen, damit ausgahen wie die Bandowschen, Fischerschen u. ä. alsbald von der hildfläche verschwinden.

Litteraturgeschichte will M. nur als *analyse der hauptwerke unter hervorhebung und aneignung charakteristischer stellen*, was jedenfalls die einzige art ist, wie litteraturgeschichte wirklich nützen kann. Hier, sagt er, ist geradezu noch alles für die schule zurechtzumachen. Sehr wahr.

Alles in allem: während ich bei durchsicht der thesen M's mancherlei bedenken hatte, sind diese fast alle geschwunden beim durchlesen des vortrags selbst. Mit freude sehe ich, wie nahe sich nun die verschiedenen richtungen der reform und die vermittler stehen, und wo noch meinungsverschiedenheiten vorkommen, da halte ich dies auch nur für erfreulich. Sie werden *stets* da sein, sie *müssen* da sein, nur kampf bringt leben. Wo aber wie bei M. das streben auf förderung der *sache* gerichtet ist und sorgsame theoretische erwägung der praktischen erprohung und diese jener die hand reichen, da werden wir schon weiter kommen und

nach und nach die jetzt noch ungelösten fragen lösen, um dann hoffentlich vor neuen fragen zu stehen, deren lösung unsere nachfolger zu besserm führen wird, als wir jetzt noch erreichen können.

Solingen, april 1893.

F. DÖRR.

DR. H. LEWIN, *Die benutzung kulturhistorischer bilder im neu sprachlichen unterricht, als mittel zur anknüpfung der in den lehrplänen von 1891 vorgeschriebenen sprechübungen.* Beigabe zum jahresbericht 1892/93 des realgymnasiums zu Biebrich. 36 s.

Die sehr sorgfältige, aus einer mehrjährigen praxis hervorgegangene arbeit will zeigen, wie man unter benutzung von kulturhistorischen bildern in der tertia der vorschrift der neuen lehrpläne, im neu sprachlichen unterricht über vorkommnisse des gewöhnlichen lebens zu sprechen, nachkommen kann. Es sind zwei der bekannten Lehmannschen bilder (verlag von F. E. Wachsmuth - Leipzig) gewählt und zwar: bürgerliches wohnzimmer — 16. jahrh., und inneres einer stadt (marktplatz) — 15. jahrh. Dieselben sind in verkleinerten wiedergaben beigegeben. —

In französischer und dann in englischer sprache werden die beiden bilder beschrieben und je etwa 100 fragen und antworten angefügt, die zeigen, wie diese beschreibungen als endleistung erzielt werden.

Während die bearbeitung des ersten bildes sich im wesentlichen auf die besprechung der ausstattung des zimmers und die beschreibung der personen, ihrer kleidung und lebensweise beschränkt, wird besonders bei der behandlung des zweiten bildes zugleich gezeigt, wie man den stoff in ungezwungener weise erweitern kann. Bei der aufstellung der fragen wird angedeutet, wie den schülern naheliegende unterhaltungsgebiete leicht herangezogen werden können. So wird z. h. die damalige ausstattung des zimmers mit der heutigen verglichen, anschliessend an den damaligen unterricht wird von den unterrichtsfächern, den arten der schulen, den zimmergegenständen in der schule unserer tage gehandelt u. s. w.

Wie auch der verf. angibt, ist diese behandlung von bildern im neu sprachlichen unterricht nicht neu (vergl. Rossmann und Schmidt, *lehrbuch*, s. VII anm.). Als besonders geeignet haben sich die u. a. von Kühn in seinem *französischen lesebuch für an fänger*¹ und von Rossmann und Schmidt in dem *lehrbuch der französischen sprache auf grundlage der anschauung*² beschriebenen Hölzelschen jahreszeiten erwiesen. Diese

¹ Kühn behandelt auch eine *wandtafel zur veranschaulichung geographischer grundbegriffe* und wandkarten.

² Bei dem frühlingshild ist die art der behandlung des stoffes genau dargestellt. Auch vier andere bilder aus demselben verlag: bauernhof, gebirge, wald und grossstadt sind beschrieben.

gut ausgeführten, genügend grossen bilder, von denen kleine kolorierte nachbildungen für die schüler erschienen sind, bieten sehr passenden wortvorrat und sprechstoff für die unteren klassen. An sie würde man in der tertia recht wohl die behandelten kulturhistorischen bilder anreihen können. Allerdings scheint der durch die letzteren gebotene stoff nicht so geeignet zu sein, wie der der Hölzelschen tafeln, da den schülern manche ausdrücke gegeben werden müssen, die sie zunächst nicht nötig haben. Einzelne wörter freilich, die sich in der vorliegenden arbeit finden, könnten ohne weiteres unseres erachtens fortgelassen, bezw. durch häufiger vorkommende ersetzt werden. Dahin gehören z. h. *la moulure, le fronton, la cartouche* (zierleiste), *le justaucorps, les hauts-de-chausses, le fuseau, la bobine, la pelote, la fenêtre en ogive, le plâtras, la bâche, les péages, l'arçon, la rasade, la bure, le piéton* (fantassin), *le boudin, l'échasse, le cerceau, vautrer, croupir*.

Schliesslich müssen wir noch darauf hinweisen, dass für grössere klassen der massstab des zweiten bildes recht klein ist.

Dem wunsche des verfassers, dass durch seine arbeit andere kollegen angeregt werden ähnliche versuche anzustellen, pflichten wir voll bei.

Wiesbaden.

J. BOEKHOLT.

K. BREKKE, *Lærebog i engelsk for folkeskolen*. 1. del: 87 s. 8°, pris 75 öre. 2. del: 102 s. 8°, pris 85 öre. Kristiania, Cappelen. 1893. Derselbe, *Lærebog i engelsk for begyndere*. 3. oplag. 191 s. 8°, pris 2 kr. Kristiania, Cappelen. 1890.

In Norwegen können auf grund eines i. j. 1889 beschlossenen gesetzes in den zwei letzten jahrgängen der volksschule, also in der 6. und 7. klasse (normalalter 11 $\frac{1}{4}$ —13 $\frac{1}{4}$ jahre), den 24 wöchentlichen unterrichtsstunden noch 6 inobligate hinzugefügt werden. Diese 6 freien stunden werden in der regel der englischen sprache gewidmet. Für die wahl des englischen ist offenbar der pädagogische grundsatz: »Mit dem leichteren ist zu beginnen«, sowie das bedürfnis des praktischen lebens und verkehrs bestimmend.

Dem unterricht im englischen an norwegischen volksschulen dienen die zwei bändchen des erstgenannten lehrbuchs. Brekke steht, wie viele seiner skandinavischen kollegen, auf dem boden der reform. Die aussprache wird mit hilfe einer lantschrift, die grammatik an zusammenhängendem lesestoff gelehrt, die übersetzung in die fremde sprache entfällt. Die einrichtung des ersten teiles ist folgende. Eine kurze einleitung handelt von der aussprache und deren bezeichnung (s. 1—4), sodann von dem verhältnis der historischen zur phonetischen schrift (s. 4—7). Der lesestoff besteht zuerst aus kurzen gesprächen mit nebenstehender übersetzung, an denen der reihe nach die verschiedenen formen der hilfverben, die pluralbildung der substantive etc., also die elemente der grammatik

eingeübt werden können. Selbstverständlich geht der grammatischen ausbeutung das vorlesen, nachlesen und chorlesen, die übersetzung und zum teil auch die memorirung der gespräche voraus. Von s. 17 an wechseln (unübersetzte) kleine erzählungen und beschreibungen mit den gesprächen ab. Am fusse jeder seite sind die neuen wörter in historischer und phonetischer schrift angegeben. S. 57—74 euthält einen abriß der formenlehre, s. 75—87 das wörterverzeichnis (präparationen) zu den einzelnen lesestücken.

Ähnlich ist die einrichtung des zweiten teiles. Die lesestücke, unter denen sich nun einige längere erzählungen und drei briefe befinden, stehen wie die des ersten teiles durchweg in beziehung zu den vorkommnissen des täglichen lebens und zur umgebung des schülers und sind in der gebildeten umgangssprache abgefasst. Den abriß der formenlehre ersetzt hier ein verzeichnis unregelmässiger verba (s. 67—70), präparationen bilden den schluß des büchleins.

Der lesestoff beider bändchen des genannten lehrbuchs ist zum teil dem in dritter anlage vorliegenden *Lærebog i engelsk for begyndere* desselben verfassers entnommen, das für die 4. klasse norwegischer mittelschulen¹ bestimmt und im wesentlichen nach denselben grundsätzen wie jene abgefasst ist. Es unterscheidet sich von ihnen durch die beigabe von übungen zur übersetzung ins englische (s. 104—116). Diese übersetzungsübungen zeichnen sich jedoch vorteilhaft von den in lehrbüchern älteren schlagens gebotenen übungen aus: sie sind zusammenhängend und schliessen sich in wort- und phrasenschatz durchweg an die vorhergehenden englischen muster an. Besonders gut gefallen hat uns die anleitung zu gesprächsübungen auf grund der umfänglicheren erzählung *Rich Peter the Pedlar*.

In der einfachen, folgerichtigen und für den unterricht brauchbaren lautschrift, in der sorgfältigen auswahl des für das jugendliche alter und für den zweck der einföhrung in die lebende sprache vorzüglich geeigneten lesestoffes, sowie in der beschränkung der grammatik auf das notwendigste, kurz in aufbau und einrichtung der für die volks- und mittelschule bestimmten lehrbücher Brekkes erkennt man die kundige hand des erfahrenen und mit den neuesten fortschritten der unterrichtskunst vertrauten lehrers. Wir zweifeln nicht, dass der englische unterricht an norwegischen schulen durch die genannten bücher eine wesentliche förderung erfahren hat.

Wien.

DR. E. NADER.

¹ Die norwegische mittelschule wird von schülern im alter von 9—15 jahren besucht und entspricht, wenn man die zwei ersten und die letzte klasse weglässt, ungefähr der österreichischen bürgerschule. Für die mittelschule werden die kinder in der regel nicht durch die volkschule, sondern durch drei besondere vorbereitungsklassen vorgebildet.

DR. MAX BANNER, ord. lehrer am städt. gymnasium zu Frankfurt a. M.,
Französisches lese- und übungsbuch. Erster kursus. Bielefeld und
 Leipzig, verlag von Velhagen & Klasing. 1892. Preis brosch. mark 1.30,
 geh. mark 1.60.

Über die art und weise des französischen anfangsunterrichts an den frankfurter höhern lehranstalten hat sich direktor dr. Reinhardt in seiner schrift *Die frankfurter lehrpläne*, Frankfurt a. M. 1892 s. 21 u. 42, 43 geäußert. Die ausarbeitung der nach diesen grundsätzen abgefaßten lehrbücher wurde herrn dr. Banner übertragen, der in der vorrede zu dem vorliegenden 1. kursus seine methode darlegt. Er hekennt sich nicht in allen punkten zu den ansichten der reformer, obwohl er im wesentlichen ihnen zustimmt. In übereinstimmung mit den lehrplänen der regierung verwirft er die lautschrift und will nicht ganz die übersetzung aus dem deutschen ins französische selbst auf der unterstufe verbannen. Doch warnt er davor, solche exerzitien mit schwierigkeiten anzufüllen, weil dadurch der schüler in seiner freien bewegung gehemmt wird und mühselig das einzelne deutsche wort durch ein entsprechendes französisches überträgt. Er selbst gibt in seinem lehrbuche keine stücke zum übersetzen, um dadurch nicht jene gefahr zu veranlassen. Eine möglichst treue anlehnung an das französische stück, die den schüler aber nicht zum gedankenlosen nachsprechen des französischen textes verleitet, sondern ihn zu eignem nachdenken anregt, wird hier das richtige treffen. Banner beginnt den unterricht sofort mit dem hören und sprechen, um bei dem schüler freude am wohlklang der neuen sprache zu wecken. Er will die schüler möglichst an die stelle des lehrers treten und sie an ihre mit-schüler die verschiedensten aufforderungen richten lassen. Dadurch werden sie gezwungen, teils zu sprechen, teils zu hören, und gewöhnen sich an verschiedene organe, nicht allein an das des lehrers. Ist der sprachstoff durch mündliche übung eigentum des schülers geworden, so wird das stück im lesebuch gelesen. Dann folgen die schriftlichen aufgaben. Nicht immer soll das lesen des stückes den abschluss bilden, zuweilen — wenn auch nicht in den ersten wochen — soll mit dem lesen angefangen und mit den mündlichen übnngen geendigt werden. Gedichte sind in dem Bannerschen buche nicht ausgeschlossen, sie können aber bei dieser art des anfangsunterrichts nicht die bedeutung beanspruchen, die ihnen in andern lehrbüchern der reformer zugewiesen wird. An die durchnahme jedes prosastückes schliesst sich die aneignung einer bestimmten gram-matischen erscheinung. Das pensum für VI ist die regelmässige form-lehre, besonders *avoir, être* und das regelmässige verbum, für V die unregelmässige formlehre, besonders das unregelmässige verbum, für IV die hauptpunkte der syntax. Es würde mich freuen, wenn es gelänge in jedem jahre das vorgeschriebene pensum nicht allein durchzuarbeiten, sondern auch den schülern einzuprägen. Ich kann einen leisen zweifel daran nicht unterdrücken, da mir das zu bewältigende gebiet für drei jahre zu gross scheint. Doch lässt sich ein eudgiltiges urteil erst abgeben, wenn auch die lehrbücher für das 2. und 3. unterrichtsjahr vorliegen.

Die in den lesestücken (s. 1—48) behandelten gebiete liegen alle im anschauungskreise des sextaners. Er lernt zunächst die im schulzimmer befindlichen gegenstände französisch benennen. Er wird in die zahlen eingeführt und angeleitet, sich über die teile des körpers, die einteilung der zeit, kleidung, haus, stadt, markt und über die Hölzelschen bilder zu unterhalten. Dazwischen finden kleine erzählungen ihren platz. Die stücke sind einfach abgefasst und schreiten allmählich vom leichten zum schweren fort. So sind im ersten stück die nasenvokale gemieden, deren aussprache den hiesigen schülern grosse schwierigkeiten bereitet. Vielleicht sind einige der ersten stücke zu lang, wie mir auch der lesestoff, der durcharbeiten ist, zu umfangreich erscheint. Damit hängt die zahl der im ersten jahre zu lernenden vokabeln, etwa 1500, zusammen. Nach meiner ansicht ist diese zahl zu gross, es würden zweidrittel genügen.

In dem grammatischen teil (s. 49—75) sehe ich die steigerung des adjektivs (§§ 26 u. 27) gern nach § 11 behandelt und die §§ über die folge der satzglieder (§§ 7 u. 8) an das ende des abschnitts gesetzt. In § 10 will mir das wort *einendig* nicht gefallen. Wie schon oben bemerkt ist, halte ich bei dieser verteilung des grammatischen lehrstoffs eine überbürdung der VI nicht für ausgeschlossen. Wäre es nicht möglich, die verba auf *oir*, den ganzen konjunktiv und das passiv dem pensum der V zuzuweisen?

Trotz einiger wünsche, die ich dem verfasser in erwägung zu ziehen bitte, halte ich das buch für den französischen anfangsunterricht recht geeignet. Möge es auch an seinem teil dazu beitragen, den versuch, der mit der organisation des unterrichts an den frankfurter lehranstalten gemacht ist, zum glücklichen gelingen zu verhelfen. Allen kollegen der realschulen und oberrealschulen, die sich zwecks neueinführung nach einem lehrbuche umsehen, sei das Bannersche buch aufs beste empfohlen.

DR. WILHELM RICKEN, *Neues elementarbuch der französischen sprache für gymnasien und realgymnasien*. Berlin, verlag von Wilhelm Gronau. 1893.

Für die quarta und die beiden tertien der gymnasien und realgymnasien hat Ricken das vorliegende elementarbuch bestimmt. Er geht von zusammenhängendem lesestoff aus, aber er will nicht wie Banner erst über den stoff mit den schülern sprechen, sondern führt ihnen sofort das lesestück vor. Der IV sind 11 1/2 seiten sprachstoff (no. 1—23) zugewiesen, teils kleine gedichte, teils kleine erzählungen, deren stoff aus der umgebung des schülers oder der geschichte entnommen ist. Die ersten stücke sollen zur erwerbung einer richtigen aussprache das material liefern. Sie müssen daher bei geschlossenen büchern eigentum des schülers werden, damit dieser nicht durch ansehen des wortbildes zu einer falschen aussprache kommt. Stück 1a und 1b enthalten keine nasenvokale, 2a und 2b machen den schüler mit den leichteren nasenvokalen *a* und *o* bekannt, 3a und 3b bringen die schwereren *ä* und *ö*. Von

dem 4. lesestück an ist den lehrplänen gemäss nach der durcharbeitung des sprachstoffs ein bestimmtes grammatisches pensum anzuschliessen, das in dem betreffenden musterstück dem schüler anschaulich gemacht ist. Zur weiteren befestigung der grammatischen regeln dienen im engen anschluss an das lesestück eine reihe von übungen, die in dem buch von dem lesestück getrennt s. 69 ff. folgen. Die von anfang an zu treibenden sprechübungen können sich mit leichtigkeit an den durcharbeiteten stoff anlehnen. Die fragen selbst überlässt der verfasser dem lehrer.

Um den grammatischen stoff für IIIb zur anschauung zu bringen, sind 6 seiten bestimmt (die stücke 24—29), für IIIa 7 seiten (die stücke 30—38). Neben das elementarbuch tritt in IIIb ein besonderes lesebuch, dessen baldiges erscheinen von Ricken in aussicht gestellt ist. Auch eine grammatik, die formenlehre und syntax enthält, soll folgen.

Der verfasser ist nicht ein feind jeder übersetzung aus dem deutschen ins französische. Vom 9. lesestück an finden sich (s. 89 ff.) mit grösster sorgfalt gearbeitete stücke zum übersetzen ins französische. Sie schliessen sich an die entsprechenden französischen stücke an und verwerten nicht nur den gerade in ihnen erworbenen wortschatz, sondern auch theils den vorhergehender stücke. Sie dienen damit zur wiederholung des vokabelschatzes. Ein deutsch-französisches wörterverzeichnis am schlusse des buches hilft etwa entfallene vokabeln wiederfinden. Zur unterscheidung des imperfekts und historischen perfekts wird der schüler bei der übersetzung im anfang durch die fragen: was war? was geschah? angeleitet.

Die grammatik beginnt mit dem verb und führt zum theil nicht das blosse verb, sondern einen konjugirten satz als schema vor. Die behandlung der abweichenden verba auf seite 39—56 wird, wie ich fürchte, dem schüler manche schwierigkeit machen, das zusammengehörige auch zusammenzuhalten. Daher wird die übersicht über die gesamte konjugation, die als grammatischer anhang folgt und seite 113 ff. die abweichenden verba behandelt, gute dienste leisten. — Die unregelmässige steigerung von *mauvais*, *petit* und *mal* vermisse ich in den §§ 65 und 67. Wie bei dem Bannerschen buche, so wird auch hier die allen französischen sprachstoffen beigelegte präparation namentlich im anfangsunterricht von grossem nutzen sein.

Bei der prüfung eines neu einzuführenden lehrbuches mögen die kollegen an gymnasien und realgymnasien auch diesem werke ihre aufmerksamkeit zuwenden.

Wismar.

DR. W. WANDSCHNEIDER.

ZEITSCHRIFTENSCHAU.

DIE MÄDCHENSCHULE. VI. 1-2. 3. 4-5.

1. 2. K. Hessel, *Nochmals Goethes Iphigenie und Schacks Arete*. — F. Vogt, *Über den pädagogischen wert der schulausflüge*. — REZENSIONEN. — BERICHTE. VERSCHIEDENES.
3. Ladecke, *Zur behandlung des deutschen lesebuchs*. — REZENSIONEN. — BERICHTE. VERSCHIEDENES.
4. 5. M. Gallandi, *Aus dem schulleben in Irland und England*. — K. Hessel, *Kunsthistorische anschauungen für die höhere mädchenschule*. — M. Solf, *Eine privatmädchenschule in Frankreich*. — REZENSIONEN. — BERICHTE. VERSCHIEDENES.

GERMANIA (Manchester N. H.). V. 1.

- Meister Martin der küfer und seine gesellen* von E. T. A. Hoffmann. — *Indische sage* von D. Sanders. Mitübersetzung von Leila S. Page. — *Weltanschauung*. Aus *Doktor Hellmuts donnerstage* von B. v. Suttner. E. T. A. Hoffmann. Aus der *Geschichte der deutschen litteratur* von H. Kurz. — *Treue liebe*. Thüringer volkslied. — EDITORIALS. — APHORISMEN. — KLASSENLEKTÜRE. — ZUR GRAMMATIK. — AUSSPRACHE UND RECHTSCHREIBUNG. — BEGINNERS' CORNER. — BÜCHERSCHAU. — BRIEFKASTEN.

MODERN LANGUAGE NOTES. VIII. 3. 4.

3. A. S. Cook, *Readings in Ryman's poems*. — H. A. Rennert, *Miguel Sanches, 'El divino'*. — S. Porter, *Dr. Emerson and the 'Guide to pronunciation'*. — S. J. Brun, *Sournéa: Maître Règè à Moussu Laourèn*. — A. W. Herdler, *The sentiment of honor in Calderon's theatre*. — REVIEWS. — CORRESPONDENCE. — BRIEF MENTION. — PERSONAL. — JOURNAL NOTICES.
4. R. Calkins, *'Nathan der Weise'* — poem or play? — F. E. Schelling, *The source of Peele's 'Arraignement of Paris'*. — J. D. Bruner, *MSS. in the Pistoiese dialect*. — REVIEWS. — CORRESPONDENCE.

ZEITSCHRIFT FÜR FRANZÖSISCHE SPRACHE UND LITTERATUR

XV. 1. 2.

1. K. Morgenroth, *Zum bedeutungswechsel im französischen*. — K. Sachs, *Über die neueren frans. litteraturbestrebungen, bes. die Décadents*. — R. Mahrenholtz, *Die memoiren des fürsten Talleyrand*.
2. (Enthält rezensionen.)

VERMISCHTES.

MODERNES VON DEN DEUTSCHEN UNIVERSITÄTEN.

Man schreibt uns aus Berlin: »Wichtige veränderungen, die möglicherweise geeignet sind, auf die gestaltung der an der hiesigen universität abzulegenden staatsprüfungen für das höhere lehrfach in einem den anforderungen der neuen lehrpläne und der reform günstigen sinne einzuwirken, vollziehen sich augenblicklich in der zusammensetzung der hiesigen wissenschaftlichen prüfungs-kommission für 1893/94. Sicherem vernehmen nach sind die bisherigen examinatoren für französisch und englisch, die herren professoren dr. Tobler und dr. Zupitza, für die angegebene zeit aus der kommission ausgeschieden. An ihrer stelle sind zwei im praktischen schulleben stehende männer mit der abnahme der prüfung betraut worden, und zwar für das französische der direktor der Friedrichs-Werderschen oberrealschule, herr prof. dr. Ulbrich, der in weiteren kreisen durch seinen auf dem boden einer massvollen reform stehenden französischen lehrgang bekannt geworden ist, für das englische ein ehemaliger schüler Zupitzas, herr oberlehrer Schleich. Als ausserordentliche mitglieder für den fall, dass die vorgenannten herren an der abhaltung der prüfung verhindert sind, werden genannt für französisch der direktor der Elisabethschule, herr prof. dr. Waetzoldt, dessen ausführungen über die vorbildung der lehrer der neueren sprachen auf dem letzten deutschen neuphilologentag zu Berlin seitens der lehrerschaft mit so lebhaftem beifall aufgenommen wurden, für englisch herr lektor Harsley.«

Das *Litteraturblatt für germanische und romanische philologie* teilt mit: »In Strassburg ist der bisherige englische lektor prof. Levy in den ruhestand getreten. An seine stelle tritt zu beginn des sommersemesters prof. dr. Thomas Miller, bisher lektor in Göttingen, und zwar mit dem auftrag, ausser der modernen sprache auch die landeskunde zu behandeln.«

W. V.

EIN PAAR FRANZÖSISCHE ZEITSCHRIFTEN.

LES HIRONDELLES. *Petite revue mensuelle publiée par l'Institut Protecteur des Femmes de la Société.* Abonnementspreis jährlich 5 frcs; jedes heft ist mindestens 1 bogen 8° stark. Motto: *Tout faire pour le bien, faire du bien à tous.* Paris. Siège social: 26 rue de Turin. Quartier de l'Europe. Bestellungen geschehen durch einsendung des betrags an das *Institut protecteur.*

Das *Institut protecteur*, an dessen spitze seit jahren Mme la Vicomtesse du Peloux in selbstloser weise gutes wirkt, will jungen lehrerinnen aus Frankreich und dem ausland zunächst ein heim bieten, sie auf ihren beruf vorbereiten und ihnen stellen in familien und pensionaten vermitteln. (Die stellenvermittlung geschieht kostenlos). Im hause werden auch damen aufgenommen, welche studien halber oder um Paris zu sehen,

längeren aufenthalt dort nehmen wollen. »*L'honorabilité et le niveau d'éducation sont les seules choses exigées. Il n'est fait aucune distinction de nationalité ou religion.*« Die preise sind für pariser verhältnisse mässig: 35—45 frcs wöchentlich je nach dem zimmer, für kost, wohnung und bedienung.

Es befinden sich in der regel viele ausländerinnen, besonders deutsche, im haus, aber das hindert nicht, dass alle im praktischen gebrauch der sprache die beste förderung erfahren und gute fortschritte machen. Dies wird vor allem erreicht durch den unterricht im französischen, den Mlle Toubeau erteilt und durch den ausserordentlich anregenden täglichen verkehr mit der »*présidente*« (Mme du Peloux). Die leichtigkeit, mit welcher damen überhaupt im praktischen gebrauch fremder sprachen sicher werden, hat gewiss auch ihren anteil an den schnellen fortschritten; für angehende deutsche und englische lehrer würde daher ein solches zusammenleben selbst unter den besten leitern nicht zu empfehlen sein; für lehrerinnen dagegeu, welche sich im französischen vervollkommen wollen, kann das institut, dem jede spekulation fremd ist, als erste etappe des aufenthalts in Frankreich nur aufs wärmste empfohlen werden.

La présidente nennt die jungen damen, welche sich ihrer obhut anvertrauen und denen sie ein behagliches heim (*un nid*) bietet, »*hirondelles*«. Daher der name der zeitschrift, die jetzt schon im achten jahrgang steht. Die anspruchslose zeitschrift will den verkehr mit allen denen, welche im institut waren, fortsetzen und sie in ihren weiteren sprachstudien fördern. Unter »*Chronique de l'Institut*« erzählt die präsidentin die neuesten vorkommnisse im institut: die januar-nr. 1893 enthält eine reizende und für deutsche besonders anheimelnde beschreibung der weihnachtsfeier, bei welcher der abwesenden sowohl als der wohnthäter des instituts (unter denen die grossherzogin von Baden) gedacht wurde. »*Mouvement de l'Institut*« berichtet von den offenen und besetzten stellen. Die drei folgenden abschnitte (*Cueillette poétique*, *Fragments de prose* und *Variétés littéraires*) legen zeugnis ab von dem feinen geschmack der präsidentin und halten im verein mit dem letzten abschnitte, in dem Mlle Mathilde Bosler die neuesten litterarischen erscheinungen, theaterstücke, kunstausstellungen etc. bespricht, den leser in der besten und zugleich bequemsten weise in der französischen litteratur und kunst auf dem laufenden. So bringt die januar-nr. unter *Variétés littéraires*: *Trois profils de poètes* (Autran, Brizeux, Laprade) und *Auteurs dramatiques* (Ponsard et Angier). »*Livres d'étrennes*« von Mlle Bosler gibt eine übersicht der hervorragendsten erscheinungen auf dem gebiete der litterarischen festgeschenke. — In der februar- und märz-nr. wird der früher begonnene führer durch die litteratur mit beginn des jahrhunderts (der bestimmt ist, die angehende lehrerin über die zu lesenden werke zu orientiren) von der präsidentin fortgesetzt, wie immer untermischt mit jugenderinnerungen der verfasserin, welche allen ihren aufätzen einen besonderen reiz verleihen. Bourrienne, Ségur, Mme d'Abrantès, Thiers,

A. de Vigny, Talleyrand, Erckmann-Chatrian als geschichtsschreiber der revolution und des kaiserreichs werden treffend gewürdigt, ebenso Conrier, Ducis, Delavigne. — Nicht selten macht uns die präsidentin mit französischen gebräuchen und lebensgewohnheiten bekannt oder sie gibt die charakteristik einzelner klassen des volks. Man kann daher aus »*Les Hirondelles*« eine fülle von belehrung schöpfen. K.

*

Seit juli 1892 erscheinen im verlag von A. Laisney in Paris zweimal monatlich 1 bogen quart: *Journal allemand. Deutsches blatt für französischen*; und *Journal anglais. A Magazine for French People*. Preis jeder zeitschrift 10 fr., der beiden zusammen 15 fr. jährlich. Der herausgeber, M. A. Wolfromm, der auch die *Revue de l'enseignement des langues vivantes* redigirt, sagt: *Les deux journaux sont destinés aux élèves de nos classes supérieures ou au grand public qui désire continuer à lire de l'allemand ou de l'anglais sans trop de peine*. Beide blätter enthalten zeitungsartikel über die politischen tagesfragen und unterhaltende artikel (anekdoten etc.), wie sie gewöhnlich in zeitungsen zu finden sind. Das deutsche blatt vom 22. jannar, das mir vorliegt, bringt unter *In- und ausland* mehrere artikel über die militärvorlage, einen artikel über den welfenfonds, einen artikel über den preussischen staatshaushalt etc. (die artikel scheinen sämtlich deutschen zeitungsen entlehnt zu sein, bei einigen ist die quelle angegeben); unter *Varia* ein eisenbahnunglück bei Dortmund u. a. m.; weiter zwei gedichte, humoristika. Auf dem nmschlag sind deutsche inserate. Sämtliche artikel und inserate sind, wo es nötig erscheint, mit anmerkungen versehen, welche einzelne ausdrücke und wendungen französisch wiedergeben. Die inserate sind nicht frei von gallizismen. Im text des blattes ist noch unter *Devoirs* ein *Thème* zur übersetzung ins deutsche und *Traduction du thème*, offenbar die musterübersetzung eines *thème* einer der vorhergehenden nummern. — Der inhalt des *Journal anglais* (vom 15. februar) ist ähnlich: drei artikel über die lage in Ägypten, *Date of the University Boat Race*, *Archæological Discoveries in Greece* etc. Beide blätter sind ein recht nützlichcs unternehmen für alle diejenigen, welche aus beruf oder neigung die fähigkeit deutsche oder englische zeitungsen mit verständignis zu lesen sich aneignen wollen. K.

DIE BÜCHER- UND DIE STUNDEN-FRAGE IN FRANKREICH.

Die *Revue de l'Enseignement des langues vivantes* bringt im dezemberheft eine geharnischte erklärung gegen den versuch in allen schulen für jedes fach ein buch einzuführen. Der einsender richtet 16 fragen an herrn Dupuis, *rapporteur de la Commission du budget*, von denen die nachfolgenden besonders hervortreten:

- 2° *Si l'on veut imposer un seul et même livre de géographie, d'histoire, de langues vivantes ou de latin, comment choisirez-vous ce livre?*
- 3° *Le prendrez-vous tout fait?*

- 9° *En supposant que vous n'adoptiez pas un livre tout fait, par qui le ferez-vous faire?*
- 12° *Est-ce par une Commission? La Commission sera-t-elle anonyme? Ou bien avouerait-on que l'on confie l'autorité inquisitoriale . . à un AMATEUR . . ?*
- 13° *En supposant le livre parfait (ce qui ne s'est jamais trouvé ici-bas, mais pourrait se trouver dans les bureaux, soit de l'administration, soit de la Chambre), à quelle imprimerie doit-on le confier?*
- 14° *Le livre imprimé, qui le vendra?*

Dasselbe heft druckt eine verfügung des französischen unterrichtsministers ab in bezug auf die zahl der stunden, welche die *professeurs de lettres* qui sont *spécialement chargés, dans certains grands lycées, des cours de lettres aux élèves de sciences* zu erteilen haben: *L'importance et la difficulté reconnues de cet enseignement, comme aussi la grande responsabilité qu'il entraîne, rendant légitime l'assimilation de ces professeurs à ceux de philosophie, d'histoire et de rhétorique, etc., j'ai décidé que leur maximum de service serait, comme pour ces derniers, de quatorze heures en province et de douze heures à Paris.* Der herausgeber der *Revue* fügt, nachdem er die richtigkeit dieser massregel hervorgehoben, hinzu: *Nous ne doutons pas que les professeurs des langues vivantes, eux aussi, ne soient désignés dans cette circulaire — bien qu'ils ne soient pas expressément nommés.* F. D.

ÜBERSETZUNGSSTIL.

Im 2. heft 1893 der *Zeitschrift für deutschen unterricht* fragt G. Weitzenböck, ob nicht die französischen lehrbücher mit schuld wären, dass vielfach die umschreibung des konjunktivs mit *würde* missbräuchlich vorkommt. W. verweist besonders auf Plötz. »Bedenkt man, dass diese sprachsünden schon kindern, und nicht bloss knaben, im täglichen drill angewöhnt werden, so wird man sich nicht wundern, dass der deutschlehrer vergeblich gegen diese entstellung der muttersprache ankämpft. Diese beobachtung sei denjenigen freundlichst zur beherzigung empfohlen, die zu dem glaubenssatze schwören, dass man durch fremde sprachen seine eigene lerne.«

In derselben nummer bringt P. Bartels eine köstliche satire auf die stilhluten, welche die pflege des lateinischen aufsatzes zu zeitigen pflegte bei schülern, deren deutsch gegen dessen einflüsse nicht widerstandsfähig genug war (die probe stammt aus dem *Hannov. kurier*). Z. b.: »Obersekunda, als ich dorthin gekommen war, brachte mir ausser vielem andern auch ganz besonders den lateinischen aufsatz. Welcher, wie er gemacht wird, lässt uns kurz betrachten. Und zuerst zwar wird von vornherein gesagt, dass er nicht werden dürfte, wenn nicht zwei seiten lang. . . . Da dies so ist, so könntest du argwöhnen, dass in jedem aufsatze eben dasselbe zu finden ist, oder meinst du etwa, dass es geschehen könne, dass man von eigenen gedanken noch einen auf zwei seiten drängt?

Dies, wenn es jemand vermocht hätte, so wäre er einer gewesen, dem grosse bewunderung hätte zu teil werden sollen oder müssen. Ich übergehe also, welch ein schematischer unsinn oft geschrieben wird; ich erwähne nicht, dass ein solcher aufsatz maschinenarbeit ist, ich spreche nicht davon, dass er eigentlich keinen zweck hat; nur so viel sage ich, dass gefunden werden, die dies nicht einsehen. — Nachdem ich diese sachen auseinandergesetzt habe, scheine ich mir ganz gezeigt zu haben, welche so grosse bedeutung ein lateinischer aufsatz hat. Und nun vollends, welchen bildenden einfluss er auf das deutsche ausübt, wer ist, der dies nicht einsähe? — Friede seiner asche! Mögen ihm die andern zöpfe der extemporalien, exerzitionen etc. baldigst folgen! F. D.

DER AUFENTHALT DER NEUPHILOLOGEN IM AUSLAND.

Der aufenthalt im ausland wird auch für unsere englischen kollegen zur brennenden frage. Einen neuen schritt zur lösung hat vor kurzem das *Mason College* in Birmingham gethan, dessen ausgestaltung zur *Midland University* am letzten *Founder's Day* (24. februar) ernstlich erwogen wurde. In einem bericht der *Birmingham Daily Post* über die rede des rektors, Dr. Heath, findet sich die folgende auf die neueren sprachen und den aufenthalt im ausland bezügliche stelle: *He spoke of the importance of teaching modern languages in schools by good practical teachers, remarking that the University of Cambridge had recently taken up that matter by establishing a modern language tripos. The experiment, however, had not been very successful, mainly because they had not at their disposal any travelling scholarships. Germany as usual, was in advance of England, for at the present time a considerable number of German students passed many months of the year in England for the purpose of learning English. There were one or two at Mason College, and educationists in Birmingham were seeking to establish a dual exchange between the students of Germany and England.*

Among others, his colleague Mr. Fiedler was working hard in that interest, and he had recently collected sufficient money to establish for three years an annual scholarship—tenable in Germany—of the value of 50 l. a year. (Applause.) It was proposed to make that scholarship only tenable by teachers, or those intending to enter the teaching profession, and they would have to furnish an adequate assurance that they were unable of their own means to travel abroad. If the experiment were successful Mr. Fiedler proposed at the end of three years to again make an appeal to the public, and in that way they hoped the scholarship would ultimately be a permanent one. W. V.

Berichtigung: S. 48, z. 12 lies: vorbildung; s. 51, z. 18 u. lies: sind für uns.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND I.

JUNI 1893.

HEFT 3.

AUS DER PRAXIS DES FRANZÖSISCHEN UNTERRICHTS.

MITTHEILUNG ÜBER VERSUCHE MIT NEUEREN METHODEN.

(Schluss.)

2) Eine *zweite* übung, welche wir zunächst aus dem wesen der analytischen methode abgeleitet haben, welche sich aber ebenso mit jeder andern methode verbinden lässt, ist das durch alle klassen hindurchgehende planmässige *auswendiglernen französischer prosatexte*. Die analytische methode dringt darauf, dass schon den formal-sprachlichen übungen nicht nur einzelne wörter, womöglich nicht einmal zusammenhangslose sätze, sondern gleich von den ersten anfängen an zusammenhängende stückchen, die sich in den späteren jahren zu mehr oder minder komplizirt disponirten stücken erweitern, zu grunde gelegt werden. Sie geht dabei offenbar von dem gedanken aus, dass jede sprache nicht nur eine willkürliche aneinanderreihung einzelner durch die grammatik zu liefernder wortformen ist, und dass ihr wesen selbst durch die regeln der syntax noch nicht erschöpft wird, sondern dass in der zusammenhängenden rede noch etwas anderes, nur höchst schwierig oder überhaupt nicht definirbares, in regeln zu fassendes, vorhanden ist, das wir kurzweg mit dem namen *spracheist* bezeichnen. Dieser sprachgeist kann verbunden sein selbst mit verstössen gegen formenlehre und syntax, wie dies z. b. bei der sprache des ungebildeten mannes aus dem volke, in gewissem sinne auch beim sprechen des kindes, der fall ist, und er kann fehlen selbst bei vollständiger, rein gram-

matischer korrektheit. In diesem, ich möchte sagen, nur durch den innigsten umgang mit der sprache selbst, aber nicht mit deren grammatischen abstraktionen zu erwerbenden sprachgeist, der seine subjektive verkörperung im *sprachgefühl* findet, drückt sich die ganze anschauungsweise, der charakter, das temperament eines volkes aus, und die erweckung dieses sprachgefühls bedeutet also nichts anderes als die einföhrung in die nationale eigenart. Letztere ist aber einerseits unbedingt notwendig, wenn man aus einer fremdsprache den höchsten, den philosophischen gewinn für seine allgemeine bildung ziehen will; andererseits aber lässt sie sich, wie aus dem gesagten unmittelbar hervorgeht, durch kein regelwerk und vor allem nicht in kurzer zeit erzwingen; sondern der hauch des sprachgeistes muss bemerkbar sein von den ersten anfängen der sprach-erlernung an bis zu der von uns allen angestrebten schlussperiode, wo der schüler mit hinlänglichem wissen ausgerüstet ist, um ohne allzu grosse mühe die innersten gedanken und gefühle des fremden volkes aus den fremden klängen entnehmen zu können. Das beste mittel, um dieser seite der spracherlernung gerecht zu werden, wäre nun natürlich ein unterricht, erteilt von einem wissenschaftlich gebildeten angehörigen der fremden sprache, der zugleich vollkommen deutscher geworden ist. Da dies meistens aber nicht sein kann und aus andern allgemeinen gründen, abgesehen von einzelnen, die oberste stufe betreffenden fällen auch gar nicht wünschenswert ist, so muss dafür ein ersatz geschaffen werden, und den haben wir bis zu einem gewissen grade darin zu finden geglaubt, dass wir die schüler veranlassen, sich in einzelne, wenige, aber mustergiltige stücke der fremden sprache vollständig hineinzuleben, sich so ganz in dieselben zu versenken, dass sie nicht nur inhalt und form durchaus verstehen, sondern dass sie die eigenart des gedankengangs und der formgebung sozusagen herausempfinden.

Wir lassen daher in jeder klasse, von der 1. bis zur 8., die bis jetzt unsere oberste klasse war,¹ in jedem semester je ein stück, in den untersten klassen, wo es sich zum teil um

¹ Von herbst 1893 an wird unsere schule eine voll ausgebaute, nach württembergischer bezeichnung 10klassige realschule sein.

sehr kleine stückchen handelt, und wo die freiwillige lernlust noch eine sehr rege ist, wohl auch deren zwei oder drei, neben dem übrigen lernstoff her ganz gründlich durcharbeiten und ganz allmählich memoriren, so dass, wie ich mich in jedem semester und in jeder klasse persönlich überzeugt habe, jeder schüler schliesslich sein stück durchaus mühelos und geläufig vorzutragen im stande ist; das stück wird dabei ausserdem noch zu gewissen anderen unterrichtszwecken verwertet, auf die ich sogleich zu sprechen kommen werde. Die stücke selbst, die wir für die unteren klassen aus dem neben der grammatik bei uns eingeführten, auch für derartige zwecke recht empfehlenswerthen lern- und lesebuch von Rufer entnehmen, werden gleich zu beginn des schuljahres für das französische und, wie ich hier nur beiläufig bemerken will, ebenso für das englische, vereinbart, so dass parallelklassen das nämliche stück behandeln. Der umfang derselben wird der fortschreitenden entwicklung der schüler entsprechend allmählich gesteigert, aber absichtlich stets sehr massvoll gehalten und beträgt in einer 5. oder 6. klasse (IIIb, IIIa) etwa 1—1½ seiten im format der Ilnen allen bekannten Grunerschen chrestomathie. Es versteht sich, dass dem prinzip der konzentration zufolge der inhalt der stücke sich an den sonstigen lehrplan anlehnen muss; in den untersten klassen z. b. handelt es sich hauptsächlich um themata aus dem schulleben, der heimat- und naturkunde, in der 4. klasse um biographisches, ethnographisches, anekdotisches aus der geschichte, besonders aus der des altertums, in der 5. um eigentliche geschichtliche darstellungen aus dem mittelalter oder um geographische schilderungen, in der 6. klasse um naturwissenschaftliches oder technisches, wie die anwendung des dampfes u. s. w.

Wenn der schüler nun bis zum schluss der 6. klasse mindestens 12 französische stücke so vollständig und gründlich zu seinem geistigen eigentum gemacht hat, so ist anzunehmen, dass er in diesen stücken, selbst wenn sie ihn schliesslich nicht mehr alle zugleich geläufig sein sollten, nicht nur so ziemlich die grundzüge der schulgrammatik, so weit er sie braucht, sondern auch einen guten teil des eigentlichen französischen sprachgeistes *implicite* in sich aufgenommen hat. Das zeigt sich auch z. b. bei den sprechübungen, das zeigt sich daran,

dass die schüler mitunter in ihren kompositionen eigenartige früher gelernte wendungen in einer den lehrer selbst manchmal überraschenden weise anzubringen suchen. Ob auch die zahl der grammatischen fehler in den kompositionen vermindert wird, will ich dahingestellt sein lassen, da ja hierbei noch verschiedene andere faktoren mitwirken. Ich kann nur konstatieren, dass die leistungen unserer schüler in dieser beziehung, obgleich etwas weniger zeit als früher darauf verwendet wird, gegen früher mindestens nicht schlechter geworden sind, während sie sich in anderer beziehung in folge des in rede stehenden verfahrens entschieden etwas gehoben haben.

Nur *eine* günstige wirkung des letzteren möchte ich, um nicht zu weitläufig zu werden, noch hervorheben, nämlich die wirkung auf das *fremdsprachliche gedächtnis der schüler*. Es ist ganz unverkennbar, und ich habe es in allen klassen, besonders auch in der 7. und 8. (II b, II a), an verschiedenen erscheinungen beobachtet, dass die leichtigkeit, mit der die schüler fremdsprachliche texte auswendig behalten können, seit konsequenter durchführung des verfahrens merklich grösser geworden ist. Ich will nicht gerade sagen, dass sich die *gedächtniskraft* als solche gesteigert hat, aber ich glaube, dass die schüler eben der französischen sprache innerlich näher gekommen sind, und das ist es ja gerade, um was es sich handelt.

Kurz, die von mir gemachten erfahrungen veranlassen mich, den herren kollegen, die etwa dazu lust hätten, zu empfehlen, auch ihrerseits versuche mit diesen französischen (bezw. englischen) memorirübungen zu machen. Nur möchte ich mir noch erlauben, den rat beizufügen, die sache bei aller konsequenz, die natürlich notwendig ist, um zu einem resultat zu gelangen, unter keinen umständen zu übertreiben und damit den schülern zu verleiden. Ich bin in leiblichen dingen gerade kein homöopath, aber ich bin überzeugt, dass auf geistigem gebiete die homöopathischen dosen oft die wirksamsten sind.

3) Das memoriren und gründliche durcharbeiten je eines französischen bezw. englischen stückes im semester bildet nun eigentlich nur einen teil des 3. punktes, hinsichtlich dessen wir uns an die analytische methode anlehnen, ich meine die *stärkere betonung der exposition* im allgemeinen, während wir es bezüglich der komposition aus verschiedenen gründen bis

jetzt im ganzen beim alten gelassen haben. Bekanntlich ver-
wirft der konsequent vorgehende teil der vertreter der analyti-
schen methode die komposition überhaupt; an stelle der letzteren
soll nur eine sich allmählich immer freier gestaltende repro-
duktion französischer texte treten, so dass der schüler womög-
lich zuletzt bis zum vollständig freien schriftlichen und münd-
lichen gebrauch des französischen und englischen gefördert
wird. Zweifellos enthält dieses verfahren, vom rein didaktischen
standpunkt aus betrachtet, viel einleuchtendes, auf das ich an
dieser stelle nur nicht eingehen kann; ich möchte zur orien-
tierung nur auf die verdienstlichen schriften von Bierbaum
verweisen und auf das was hierüber u. a. von herrn rektor
Ramsler und in gleichem sinne gelegentlich auch von mir im
Korrespondenzblatt gesagt worden ist. Sicherlich ist auch in
unsern ursprünglich nach dem muster des altsprachlichen
unterrichts eingerichteten kompositionsübungen manches schiefe,
was der abhilfe bedürfte. Ich will auch gar nicht dafür stehen,
dass wir es nicht einmal zunächst an unsern 2 untersten klassen,
für welche die ganze methode überhaupt bis jetzt am besten
durchgearbeitet ist, ohne die herkömmliche form der gram-
matischen kompositionen versuchen. Aber ganz abschaffen möchte
ich, wenigstens für mittlere und obere klassen, aus inneren und
äusseren gründen das übersetzen aus der muttersprache in die
fremde sprache nicht; allerdings sollte es eigentlich erst dann
beginnen, wenn der schüler schon einen genügenden sprach-
fonds besitzt, und dann sollte es weder zur dressur noch zum
sport werden. Dagegen ist meiner ansicht nach allerdings die
komposition, in der niemand hinter dem andern zurückbleiben
wollte, schuld daran gewesen, dass die exposition, aus welcher
eben doch das für den schüler jeweils neu hinzutretende sprach-
material in erster linie geschöpft werden sollte, einigermaßen
zu kurz gekommen ist, und hier haben wir uns nun auch
bestrebt, den hebel für weitere fortschritte einzusetzen. Äusser-
lich betrachtet findet dies darin seinen ausdruck, dass schon
in den 3 unteren klassen die exposition zusammenhängender,
nicht in der grammatik enthaltener stückchen, wozu wir zu-
nächst wiederum Rufer benutzen, förmlich in den lehrplan
aufgenommen worden ist, während wir in den mittleren klassen
(4—6) bei jeder frühjahrsprüfung, aber nicht in der promotions-

prüfung, neben der französischen komposition, wie in einigen anderen anstalten, auch ein französisches diktat und eine schriftliche deutsche übersetzung des letzteren zum regelmässigen prüfungsgegenstand gemacht haben. Es war bei uns — und ähnliche erfahrungen haben die herren kollegen gewiss auch schon gemacht — vielfach so, dass manche schüler beim eintritt in die 7. klasse relativ besser ins französische als ins deutsche übersetzen konnten; das ist jetzt doch einigermaßen anders geworden; auch in diesem punkte kann ich die von uns gemachten erfahrungen im ganzen als günstige bezeichnen, wenn die erfolge gleich nicht so sehr in die augen fallen als bei den vorhin genannten punkten. Aber wenn wir bedenken, dass es sich hierbei nicht nur um die auffassung des französischen, sondern zugleich um die heranbildung des deutschen sprachgeistes handelt, und dass wir in letzterer beziehung aus äusserlichen, sozialen gründen in vielen fällen mit bedeutend grösseren schwierigkeiten zu kämpfen haben als die humanistischen anstalten, so muss uns hier jeder, auch der kleinste fortschritt, willkommen sein. Was die behandlung der französischen exposition selbst anbelangt, so will ich mich damit begnügen, darauf hinzuweisen, dass wir dieselbe in möglichst enge verbindung mit der behandlung des *deutschen lesestücks* zu bringen suchen, mit welcher wir seit einigen jahren auch eingehende versuche anstellen; vielleicht gestatten Sie mir ein anderes mal, darüber das wort zu ergreifen.

4) Im anschluss an die erhöhte wertschätzung der exposition haben wir endlich, um mich mit der angabe der hauptpunkte zu begnügen, der neueren methode noch etwas entlehnt, was ich nicht nur für unmittelbar nützlich, sondern auch in einem allgemeinen sinne für pädagogisch förderlich halte, nämlich die *französischen* (und englischen) *sprechübungen*. In keinem andern zweig des fremdsprachlichen unterrichts herrschen so widersprechende, ich muss aber hinzufügen, zum teil auch so unklare anschauungen, wie bezüglich dieser sprechübungen. Mancher denkt sich, es werde hier etwa vom wetter gesprochen oder vom theater, von dem die schüler nichts verstehen, oder von Paris, in dem sie nie gewesen sind, und dgl., und es handle sich nun darum, den schülern eine anzahl allgemeiner, banaler, und in wirklichkeit eigentlich doch nie an-

wendbarer phrasen, wie sie in dem *Schnellen franzosen* und ähnlichen büchern stehen, beizubringen und sie anzuleiten, solche mit möglichstem aplomb und möglichster volubilität an den mann zu bringen. Von all dem ist natürlich gar keine rede; die männer, welche so sprechen, sind nicht recht unterrichtet über stoff und methode dieser übungen. Andere meinen, es sei ja doch nicht möglich, einen schüler zur geläufigen darstellung einer begebenheit, zur anschaulichen schilderung einer örtlichkeit, zum raschen aussprechen eines urteils über irgend einen gegenstand in französischer sprache zu bringen, daher sei das ganze als wertlose spielerei, als zeitverlust zu betrachten. Diese gegner täuschen sich bezüglich des pädagogischen ziels, das die sprechübungen haben, und übersehen, dass auch in dieser übung die vervollkommnung mit der allgemeinen geistigen entwicklung ebenso hand in hand geht, wie in den übrigen fächern; man kann doch von dem schüler in der fremden sprache nicht mehr, ja nicht einmal ebenso viel verlangen wie in der muttersprache, und dass auch in dieser die ausdrucksfähigkeit und ausdrucksfertigkeit nur ganz langsam und allmählich wächst, ja dass bei manchem das letzte stadium der entwicklung, zu dem er gelangt, weit über der zeit des schulunterrichts draussen liegt, ist jedem bekannt. Wenn man sich aber statt phantastischer ziele in bescheidenster weise das erreichbare vornimmt und dieses dann nicht isolirt, sondern in beziehung setzt zu den übrigen gegenständen und zielen des unterrichts, ihm beizukommen sucht mit den sonst erprobten mitteln, so kann man, wie uns unsere erfahrung lehrt, schon recht brauchbares, das der darauf verwendeten mühe wert ist, zu stande bringen; es wäre ja auch ein trauriges zeichen, wenn sich unser sprachunterricht von seiner quelle, der lebendigen sprache selbst, soweit entfernt hätte, dass wir die schüler gar nicht mehr in stand setzen könnten, eigenhändig daraus zu schöpfen.

Nach unserer auffassung dürfen die sprechübungen nur solche gegenstände oder thatsachen betreffen, die im gesichtskreis des schülers liegen, und die er vollkommen versteht, weil sie ihm durch den lehrer, sei es im sprachunterricht selbst oder vielleicht in der heimatkunde, in der geschichte u. s. w. gründlich erklärt worden sind, und zu deren formaler darlegung

ihm durch einen genau bekannten französischen text die mittel an die hand gegeben werden. Beiderlei forderungen sind erfüllt in den vorhin erwähnten französischen memorirstücken, und daher legen wir, wenigstens in den unteren und mittleren klassen, im wesentlichen diese stücke den sprechübungen zu grunde. Ich will Sie mit den einzelheiten der ausführung nicht behelligen; als schulmänner konstruieren Sie sich das selbst und werden sich auch sagen, dass hierbei von irgend einem mechanismus, einem gedruckten *questionnaire* oder dergleichen nicht die rede ist, so wenig als wenn man im deutschen unterricht mit den schülern einen abschnitt aus dem lesebuch durchspricht, dass also die individualität des lehrers hier wie dort ganz und voll zu ihrem rechte kommt. Ich möchte nur darauf hinweisen, dass wir sofort in der ersten klasse mit diesen übungen beginnen und dass wir gerade hier ein überaus dankbares publikum haben; Sie sollten einmal sehen, welche freude aus den jungen augen leuchtet, wenn es heisst: »So kinder, jetzt macht eure grammatik zu. Jetzt wird französisch gesprochen.« Es versteht sich von selbst, dass man zu diesem zwecke in vielen einzelfällen dem grammatischen lehrgang vorgehen muss, um die schüler mit vokabeln, wendungen und formen vertraut zu machen, wie sie eben diese art der unterhaltung mit sich bringt, also z. b. gleich von anfang an mit vielen fragwörtern, mit der umschreibenden frageform u. dgl.; das macht aber erfahrungsgemäss nicht die geringste schwierigkeit, während es im gegenteil später, bei der systematischen behandlung dieser dinge sehr angenehm ist, schon einen kleinen, infolge mannigfachen gebrauchs feststehendem grundstock von kenntnissen vorzufinden.

Und was nun die hauptsache, den erfolg, anbelangt, so bringt man es doch durch die in allen klassen gleichmässig fortgesetzte übung dahin, dass die schüler einer 5. oder 6. klasse über den inhalt ihres memorirstücks und damit zusammenhängende dinge und gedankengebiete nicht nur ihrem klassenlehrer auf vielleicht oft gehörte französische fragen in gleicher sprache auskunft geben, sondern dass sie auch auf französische fragen anderer personen, die sich innerhatb dieses gedankenkreises bewegen, in gleicher sprache ziemlich ordentlich rede und antwort stehen können. Es mag dieses resultat vielleicht

ein sehr bescheidenes genannt werden, aber es ist wenigstens ein solches, bei dem jeder falsche schein vermieden ist, und bildet in formaler beziehung einen mir wertvoll erscheinenden anfang zum freien gebrauch der fremdsprache auf einer höheren stufe des schulunterrichts oder im praktischen leben, — und auch hier ist ja bekanntlich gerade der anfang das schwierigste. — Es zeigt sich in der that auch der nutzen dieser übungen recht wohl, wenn die schüler in die 7. und 8. klasse eintreten. Ich beginne hier jede expositionsstunde damit, dass ich die paar zeilen des schriftstellers, die zu memoriren waren, abhöre, und dass ich dann einen schüler den inhalt des in der vorangegangenen stunde gelesenen kurz in französischer sprache rekapituliren lasse, nachdem er zum zweck der erlernung einer scharfen begriffsbildung demselben einen titel hat schöpfen müssen, und das geschieht denn auch im allgemeinen dank der früheren arbeit meiner kollegen in einer weise, die ich befriedigend nennen muss, wenn ich die analogen leistungen in der deutschen stunde, wo sie ebenfalls verlangt werden, vergleiche. Allerdings über ein falsches wort oder einen grammatikfehler entrüste ich mich bei dieser gelegenheit nicht eben sehr; wo ein blick, ein wink nicht genügt, um dem schüler einen derartigen missgriff zum bewusstsein zu bringen, helfe ich ohne weiteres selbst nach, da mir die festhaltung des gedankengangs hier in erster linie steht. Ebenso, und eigentlich mit noch geringerer mühe, werden die gewöhnlichen grammatikalischen dinge französisch verhandelt. Dagegen will ich den gebrauch der französischen sprache nicht erzwingen, wo die sachlichen schwierigkeiten zu gross sind; in einem solchen fall wäre dies nach meiner wahrnehmung nur zeitverlust und kraftvergeudung.

Also auch bezüglich dieser sprechübungen, so wie wir sie auffassen, kann ich konstatiren, dass unsere erfahrungen im grossen und ganzen günstige gewesen sind, und dass sich auch, nachdem der erste schrecken einmal vorbei war, wie man zu sagen pflegt, sämtliche kollegen, jeder in seiner weise, leicht hineingefunden haben; ich will die schwierigkeiten nicht zu klein darstellen, aber man darf sie auch nicht überschätzen.

Schliesslich möchte ich noch hervorheben, dass diese übungen, die ich der übersichtlichkeit wegen in ihrer verein-

zelung dargestellt habe, nämlich die aussprache-, die memorir-, die expositions- und die sprechübungen, zwar zeitweise wirklich gesondert betrieben werden müssen, dass aber der ganze unterricht darauf hinarbeitet, sie nicht nur unter sich und mit den übrigen zweigen des französischen unterrichts in zusammenhang zu bringen, also *philologischen* zwecken dienstbar zu machen, sondern, wie das ja bei jedem unterrichtsfach der fall sein soll, bei ihrer anwendung, soweit möglich, die *ganze* geistige entwicklung der schüler zu fördern und ihren gesichtskreis zu erweitern.

Das sind, soweit es sich in solcher kürze darstellen lässt, die paar kleinen besonderheiten, welche der französische unterricht an der cannstatter realanstalt an sich trägt, wie ja jede schule wieder ihre eigentümlichkeiten hat, und ich möchte nur den wunsch aussprechen, dass sich auch andere kollegen über ihre behandlungsweise des stoffs und die damit gemachten erfahrungen äussern. Durch einen derartigen gegenseitigen freundschaftlichen austausch wird es uns, selbst wenn der gebende in einzelnen fällen, wie ich heute, nur unbedeutendes zu bieten vermochte, zuletzt sicher gelingen, dem neusprachlichen unterricht, dem einen der beiden angelpunkte unserer realschule, die seinem wesen entsprechende form und die ihm gebührende vollendung zu geben.

Cannstatt.

JAEGER.

ÜBER FRANZÖSISCHEN UNTERRICHT.

AUS ANLASS DER SCHRIFT A. v. RODENS: *IN WIEFERN MUSS
DER SPRACHUNTERRICHT UMKEHREN?*

(Fortsetzung.)

BEHANDLUNG DES LESESTÜCKS AUF DER UNTERSTUFE.

In den bisherigen ausführungen ist bereits vorausgesetzt, dass der unterricht auf der unterstufe nach wenigen vorbereitenden stunden sich kleiner *zusammenhängender* lesestücke, z. t. gedichte, bediene, um den oben bezeichneten aufgaben gerecht werden zu können. v. R. entscheidet sich ohne rückhalt hierfür, und m. e. mit guten gründen, nachdem er das von den neuerern vorgeschlagene verfahren bei der behandlung des lesestücks nach Walter und Kühn¹ vorgeführt hat. Namentlich dem erstern folgt er (von dessen stellungnahme für *anfängliche* ausschliessliche verwendung der lautschrift abgesehen) auch im einzelnen, und er thut wohl daran. Ich wenigstens halte die darstellung des lehrverfahrens bei Walter im grossen und ganzen für ein schönes bild der von ihm vertretenen unterrichtsweise und für ein lehrreiches beispiel der art, wie man ihre grundsätze nicht bethätigen *muss*, sondern bethätigen *kann*, was auch W. allein hat geben wollen. Welchen weg dieser einschlägt, um die schüler dahin zu bringen, dass sie ein jedes lesestück »gut und fliessend lesen, übersetzen und auswendig hersagen, sowie auf französische fragen schnell die entsprechende antwort geben können«, das soll hier nicht wiedergegeben werden; es genügt die verweisung und eine ergänzende hervorhebung einiger wichtigen punkte.

Unstreitig droht dem unterricht, der sich wesentlich am lesestück entwickelt, die gefahr, nur unsichere kenntnisse zu

¹ Walter, *Der franz. klassenunterricht, unterstufe*; Kühn, *Der franz. anfangsunterricht*.

vernünfteln, und um diese klippe zu vermeiden, muss man allerdings, wie v. R. sagt, sehr vorsichtig in das neue fahrwasser hineinsteuern. Ich sehe aber die hauptsächliche gefahr nicht sowohl in unsicherheit als in unfruchtbarkeit des erwerbs, und zwar finde ich dieser gefahr die alte und die neue lehrweise gleichmässig ausgesetzt — natürlich, denn sie bedroht *jeden* unterricht; man erinnere sich nur, wie geringen wert die behandlung der deutschen lesestücke hat, wenn einsicht oder — zeit fehlt, den stoff in bewegung zu setzen und den wohlverstandenen inhalt auch mit einem fortschreitenden masse von *selbstthätigkeit* wiedergeben zu lassen, woraus eben die fähigkeit zu richtigem und einigermaßen gewandtem ausdruck in der muttersprache entspringt. Im französischen aber gelangt man zu einem können im besten sinne des worts freilich nicht durch eine menge von buntscheckigen einzelsätzen und ein vielverzweigtes regelwerk, aber mindestens ebenso wenig durch die aneignung einer anzahl von lesestücken *an sich*; das eine wie das andere führt allein noch nicht zu etwas anderem als dem »gehabthaben«, das eine wie das andere ist zunächst nur eine form, innerhalb deren der unterricht ohne rechten gewinn für die geistesbildung und ohne erreichung auch eines bescheidenen grades von sprachbeherrschung, verschiedenartig, aber gleich unbefriedigend, sich bewegen kann. Die form mit frischem leben zu erfüllen, mehr die geisteskraft als das gedächtnis zu üben, das neugewonnene mit dem vorhandenen besitz zu verbinden, neuen inhalt in alte form kleiden zu lassen und umgekehrt, durch vergleichung einsicht und durch mehrung des gleichartigen einiges sprachgefühl zu erzeugen: das sind eigenschaften eines wahren unterrichts, die unter allen umständen achtung verdienen und bei genügender erfahrung etwas erspriessliches hervorbringen, mögen sie sich der einen oder der andern von jenen formen bedienen. Freilich steht es für mich ebenso fest, dass sie sich leichter und mit mehr aussicht auf erfüllung der verschiedenen aufgaben an zusammenhängendem stoff entfalten können, und deshalb gebe ich, wie v. R., diesem verfahren den vorzug: aber jenes wichtigere, unentbehrliche muss hierbei zu voller geltung kommen. Von diesem standpunkte aus, der, wie ich annehmen darf, auch derjenige Walters oder doch dem seinigen verwandt ist, erlaube ich mir, zu seinen ausführungen die folgenden andeutungen hinzuzufügen.

»Die verarbeitung des sprachstoffes muss eine derartige sein, dass infolge der häufigen wiederholung des neuen stoffes das deutsche mehr und mehr zurücktritt, und dass die fremden wörter und idiomatischen ausdrücke schliesslich unmittelbar die durch sie bezeichnete vorstellung hervorrufen.« Gewiss muss das unsere absicht sein, und für das verständnis fremdsprachlicher rede ist der grad, in welchem sie erreicht wird, von der grössten bedeutung. Deshalb muss unser bestreben von anfang an darauf gerichtet sein, dass gleich beim ersten auftreten eines französischen wortes der richtige begriff ohne vermittlung des deutschen wortes sich mit jenem verbinde. Und dies nicht nur, um den *umweg* durch das deutsche wort zu vermeiden: der ist das kleinere übel. Der hauptgrund liegt vielmehr in dem umstande, dass in diesem falle mit dem französischen wort der *richtige* begriff, derjenige, den es in der seele eines franzosen erweckt, sehr häufig überhaupt nicht oder erst nachträglich und sehr mühsam verknüpft werden würde; denn bekanntlich bezeichnet eine sprache nur mit *einem teil* ihrer wörter genau dasselbe, was in einer andern sprache durch eine einzelne benennung ausgedrückt ist. Die sprachlernung muss also um so mangelhafter ausfallen, je weniger in dem lernenden die der fremden sprache eigentümliche begriffsbildung sich wiederholt, und sie muss um so schwieriger werden, je später die abweichungen in der begriffsbildung berichtigt werden; d. h. für einen grossen teil der französischen wörter muss es schon aus diesem grunde von vornherein als forderung gelten, dass man sie, soweit nur irgend möglich, nicht übersetze, sondern ihren begriffsinhalt durch anschauung, wo dies angeht, und sonst durch *erklärung* deutlich mache. Für den andern teil können und müssen wir uns in weitem umfang, namentlich im anfangsunterricht, des deutschen wortes bedienen, bis auch hier allmählich eine unmittelbare verknüpfung des begriffs mit dem französischen worte möglich wird, ohne welche einige sprachbeherrschung nicht erreicht werden kann.¹ In beiden beziehungen findet man bei Walter

¹ Vgl. über den gegenstand u. a. F. Franke, *Die prakt. sprachlernung* s. 26 ff., Soltmann, *Der fremdsprachl. unterr.* s. 46 ff.; auch auf meine bemerkungen in der besprechung dieser schrift (*Zschr. f. nfr. spr. u. litt.* XII⁴. s. 53 f.) und einer andern (ebd. s. 69 f.) darf ich verweisen.

schätzenswerte fingerzeige. Unmittelbare verbindung kann z. b. auch bei wörtern der letztern art bewirkt werden, wenn man zum zweck der einübung der zahlen fragen über die zimmergegenstände mit hinweis auf dieselben stellt oder, nachdem auch die tage der woche gelernt sind, fortfährt: *Sept jours font une semaine. Nomme les jours de la semaine.* So kann man ferner in dem lesestück *Ignorance* leicht à l'envers und (leider!) häufig auch *lunettes* (von der einzahl ausgehend) sinnfällig machen, in *L'opticien lui présenta un livre* die vermittelung des begriffs von *présenta* gleichfalls mit hilfe der sinnlichen wahrnehmung ausführen. Das letzte dieser teilweise Walter entlehnten beispiele zeigt eines von jenen französischen wörtern, welche in der bedeutung mit keinem deutschen völlig zusammentreffen. Dasselbe gilt von *remarquer* (in demselben stück). Kühn gibt im wörterverzeichnis seines lesebuchs *be merken*. Die verwandtschaft mit dem deutschen wort ist verführerisch, ändert aber nicht die thatsache, dass das französische eine wesentlich abweichende vorstellung vertritt, und dass man mit dieser übersetzung den grund zu sprachfehlern legt. Es gibt eben n. w. kein entsprechendes deutsches wort, und eine erklärung allein kann den sinn des fremdsprachlichen ausdrucks deutlich machen, am einfachsten und fasslichsten wohl in der form, dass der lehrer den *satz* übersetzt: *Einem landmann (nicht bauer) war es aufgefallen*, und dass er darnach von den schülern gleichbedeutende sätze verlangt (*Es hatte die aufmerksamkeit eines landmanns erregt, Ein landmann hatte die beobachtung gemacht*), auf die gefahr hin, bei deren bildung selbst das beste thun zu müssen; aus den verschiedenen formen wird dann der ihnen gemeinsame begriff sich ohne weiteres ergeben. *Une paire* wiederum bezeichnet nur teilweise dasselbe, wie *ein paar*, und verlangt entsprechende behandlung: *Ces deux lunettes font une paire. Voici une paire de manchettes, une paire de gants, une paire de bottes.* Darnach können die schüler selbst die begriffsbestimmung *zwei gleichartige zusammengehörige dinge* zustande bringen.

Doch, wie gesagt, wenn ein deckendes deutsches wort vorhanden ist, so muss man dieses mittel zur verdeutlichung, als das einfachere, anfangs in den meisten fällen benutzen und

kann es auch später niemals ganz entbehren, obgleich seine verwendung nach und nach sehr eingeschränkt werden sollte. Nur ist wohl zu beachten, dass eben nur durch genaue wahl des deutschen wortes eine genügende auffassung des französischen wortsinnes gesichert wird, und diese, nicht nur auffassung des satzsinnnes, ist erforderlich, damit die wörter in *beliebiger* satzverbindung verstanden werden und umgekehrt neu gebildete vorstellungsganze zu verständlichem ausdruck bringen. Demgemäss ist *beaucoup de personnes* mit *viel* (von) *personen*, *en lisant* mit *im lesen*, *pour lui* mit *für ihn*, *déclarer* — wie Gröber (*Grundr. der rom. philol.* s. 216) bemerkt — mit *erklärung abgeben*, *aussilôt* mit *ebenso bald*, *jeta les yeux sur le livre* mit *warf d. a. a. d. b.* und anderes mit gleicher genauigkeit wiederzugeben.

Es könnte nun ein zweifel entstehen, wie das dargelegte verfahren mit den thatsächlichen verschiedenheiten der wortbedeutung zu vereinigen sei. Die antwort hierauf muss von dem unterschiede ausgehen, der sich in der grösseren oder geringeren selbständigkeit der einzelnen bedeutungen beobachten lässt, und dahin lauten, dass bloss *besonderheiten* der bedeutung durch die umstände der rede oder des satzzusammenhangs immer verständlich werden und für uns nicht in betracht kommen, dass dagegen eine bedeutung, deren ursprüngliche oder im laufe der zeit eingetretene selbständigkeit im einzelnen fälle durch das fehlen einer anderweitigen vorstellung bekundet wird, auch im unterricht für sich allein mit dem französischen wort zu verknüpfen ist, unbeschadet einer, in vielen fällen naheliegenden, späteren herstellung des zusammenhangs zwischen grundbedeutung und abgeleiteter bedeutung.

Jede *vorstellung* aber, die im französischen satz — unter umständen durch mehr als *ein* wort — ausgedrückt ist, soll auch in der seele des schülers anfangs zu *deutlichem bewusstsein* kommen; ohne das kann ja von einer aneignung der französischen äusserungsmittel oder auch nur von einem verständnis derselben keine rede sein. Andererseits ist es bei dem alter, in welchem der französische unterricht meistens beginnt, vollkommen erklärlich, wenn über manches, was vorkommt, die begriffe noch verworren sind oder ganz fehlen. Beides mahnt zur vorsicht in der auswahl des lesestoffs und nötigt

den lehrer, nicht nur die oben verlangten wörterklärungen in möglichst schlichter form vorzunehmen, sondern auch da, wo er entweder mangelnde geläufigkeit oder unzulänglichkeit der mit einem *deutschen* worte verbundenen vorstellung voraussetzen kann, auf den begriff zurückzugehen. Auf der sorgfalt in diesem punkte beruht, glaube ich, nicht zum wenigsten der erfolg des weitem unterrichts, und sie muss *sogleich* geübt werden. damit nicht erst eine mangelhafte vorstellung sich an das französische wort hefte. Lässt man es aber hieran nicht fehlen, wecken demnach die worte des lesestücks durchweg die vorstellungen, deren sinnbilder sie sind, so ist auch der gebrauch der deutschen ausdrücke als mittelglieder, soweit er nicht vermieden werden kann, nicht allzu hinderlich; denn je geläufiger uns ein wort ist, desto schneller erscheint die entsprechende vorstellung, und bei so geläufigen, wie sie nach dem gesagten fast allein noch in frage kommen, so schnell, dass sie, wie mir scheint, sich auch ihrerseits *sogleich* an die fremden laute anschliesst, nur in minderem grade als das deutsche lautbild. Für diese zwiefache verbindung zeugt die thatsache, dass ein schüler, dem etwa z. b. der sinn von *plafond*, statt auf dem wege der anschauung oder durch *zimmerdecke*, durch *decke* überliefert worden ist, und der *couverture* niemals gehört hat, gleichwohl die decke seines buches nicht leicht mit demselben wort bezeichnen wird, ebenso wenig unter gleichen umständen den schirm seiner mütze mit *parapluie*; er erinnert sich des einen oder des andern wortes, spricht es aber, wenn er nicht unglück hat, nicht aus, weil er den mangel an übereinstimmung zwischen seiner früheren und seiner jetzigen vorstellung fühlt. Wenn nun das lesestück genügend verarbeitet wird, so tritt mit jeder erneuerung des französischen lautbildes, bei welcher das deutsche wort vermieden, aber der sinn desselben wieder ins bewusstsein gerufen wird, eine verstärkung des bandes zwischen vorstellung und fremdem ausdruck ein, während das deutsche lautbild in demselben masse abgeschwächt wird und schliesslich unbewusst bleibt; unter derselben bedingung erhält die vorstellung ihrerseits die fähigkeit, auch unvermittelt auf die bekannte weise die französische lautreihe hervorzubringen.

Bis jetzt handelte es sich um das *verständnis* des gebotenen lautstoffes, im einzelnen und damit auch im ganzen, sodann

um sicherung des verständnisses und aneignung der ausdrucks-
mittel; von dem *erreichten* verständnis hat die gemeinsame
übertragung in gutes deutsch zeugnis abzulegen, welche oben
auch mit rücksicht auf die bildung des ausdrucks in der
muttersprache verlangt werden musste. Je strenger vorher,
so viel wie möglich ohne hilfe des deutschen, aus den *einzelnen*
sinnbildern die vorstellungsreihen gewonnen worden sind, desto
mehr muss nunmehr die erfassung des *ganzen* in der wahl
der einzelnen sinnbilder sich ausprägen: durch die vorstellung
vom französischen zum deutschen satz!

Soll die verarbeitung des lesestücks die angegebenen er-
gebnisse haben, so ist natürlich ihre gestaltung bis ins klein-
e danach zu bemessen; sollen die französischen wörter mit den
begriffen so verknüpft werden, dass sie diese und diese jene in
jeder verbindung mit andern wörtern oder begriffen hervor-
rufen, so muss das durch lösung von wort und begriff aus
dem gegebenen zusammenhang und eingliederung in eine andere
reihe herbeigeführt oder befördert werden. Was Walter ge-
legentlich bemerkt, dass der schüler leicht wieder auf die ihm
entfallene bedeutung eines wortes komme, wenn der zusammen-
hang, in dem er es kennen gelernt hat, ihm wieder vorgeführt
werde: das halte ich eben für die bekundung eines zustandes,
dem wir vorbeugen müssen, und auf dessen verhinderung
offenbar seine eignen vorschläge in mehr als einem stück ab-
zielen. Demnach scheint es mir zwar richtig, anfangs wenigstens,
jeden französischen satz für sich in fragen zu zerlegen, deren
beantwortung ihn verschiedenemal wieder entstehen lässt;
nachdem aber das lesestück (oder ein abschnitt desselben)
durchgearbeitet ist, sollte man, meine ich, statt einer wieder-
holung *dieses* durchfragens, die W. empfiehlt, *sehr bald* ein
verfahren nach art des von Kühn in den *Übungen* beobachteten
eintreten lassen, bei dem die fragen ebenfalls eine mehr oder
weniger vollständige wiedergabe des inhalts herbeiführen, aber
änderungen der form notwendig machen, die zuerst sehr gering-
fügig sein müssen, mit der vermehrung des formen- und wort-
schatzes aber allmählich zur freien nacherzählung führen; dazu
gesellen sich dann bald die umbildungen nach bestimmten
gesichtspunkten, über welche man bei W. und mehr noch
bei Kühn (in den *Übungen* und im *Anfangsunterricht*) dankens-

werte und ausreichende unterweisung findet. Auch die möglichste benutzung der fremdsprache zur wörterklärung dient zur befestigung der früher gelernten bedeutungen.

Weiter käme das abfragen der wörter ausser dem zusammenhang in betracht, wie es, in übereinstimmung mit Kühn und Walter, auch v. R. beibehalten wissen will. Ich brauche kaum mehr zu begründen, dass ich in diesem punkte von ihnen abweiche. Zunächst ergibt sich das mit notwendigkeit bezüglich aller der wörter, deren bedeutung durch übersetzung nur in dem einzelfall des satzzusammenhangs wiedergegeben werden kann. Aber auch in hinsicht auf die andern vermag ich die wiederholung durch angabe der deutschen wörter nicht für zweckdienlich zu halten, da die enge beziehung zwischen sinn und französischem sinnbild m. e. darunter leiden würde. Vielmehr stimme ich Soltmann (a. a. o.) und bis zu einem gewissen grade auch Schröer (*Wissensch. u. schule in ihrem verhältn. zur prakt. spracherlern.* s. 56) in der verwerfung alles abfragens zusammenhangsloser wörter bei, auch wenn dieselben, wie die vorher genannten es verlangen, im zusammenhang gelernt worden sind. Sollen sie deshalb weniger geübt werden? Durchaus nicht; ich lege im gegenteil auf eine besondere bemühung um die befestigung dieses besitzes grossen wert, selbst nachdem schon eine freiere wiederholung des lesestücks einen teil der wörter in geänderter verbindung hat zur anwendung kommen lassen. Nur möchte ich einen zusammenhang niemals vermissen, und ich suche ihn in einem kleinen gespräch, das sehr verschieden gestaltet sein kann, immer aber die aus den früheren stücken geläufigen wörter nebst wenigen neuen benutzt, um den sinn, der in dem zuletzt behandelten stück vorkommenden wörter wiederholt einzuprägen. Ich werde meine meinung am besten durch ein beispiel klar machen und wähle dazu wieder das oben behandelte geschichtchen (in Kühns leseb.² nr. 30), indem ich einige gedichte und die wenigen vorübergehenden prosaischen stücke als bekannt und angeeignet voraussetze:

Chez qui achète-t-on des lunettes? — On achète des l. chez un opticien. — Comment s'appelle le lieu où l'on entre pour en acheter? — C'est la boutique. — Qu'est-ce que l'opticien présente aux personnes qui entrent chez lui pour acheter une

paire de lunettes? — Il leur présente plusieurs paires de lunettes et un livre. — Pourquoi un livre? — C'est pour essayer les lunettes. — (Que veut dire cela en allemand? ...)

Vous savez que notre paysan (villageois) tenait le livre à l'envers. Qu'est-ce que cela veut dire en allemand: »Il le tenait à l'envers«? ...

Est-ce que toutes les personnes qui lisent portent des lunettes? — Non, monsieur; les personnes qui ont de bons yeux ne portent pas de lunettes en lisant.

So etwa denke ich mir die sache; aber es ist eben hierbei eine grosse mannigfaltigkeit der behandlung möglich und auch durch den verschiedenen inhalt der lesestücke, desgleichen durch den jeweils bereits erworbenen wortschatz geradezu bedingt; namentlich werden fragen nach dem begriffsinhalt oder -umfang im fortgang des unterrichts ebenso natürlich wie nützlich sein: fragen nach den teilen eines hauses, den baumarten u. a. m. Ein *jedes* der gerade vorliegenden wörter wird diese übung zwar nicht aufnehmen können; dafür aber bietet die gleichartige besprechung der folgenden lesestücke gelegenheit genug, auf die unberücksichtigt gebliebenen ausdrücke zurückzugreifen; ausserdem soll eine andere art der einprägung hinzutreten: eine aufzählung der in einem abschnitt enthaltenen neuen wörter (die gleichzeitig von schülern an die tafel geschrieben werden) nach der bedeutung und nach den wortarten, wie sie besonders Kühn (*Anfangsunterricht*. s. 34) empfohlen hat, wobei allerdings grundsätzlich wieder von einer beifügung deutscher sinnbilder abgesehen wird, aber sehr wohl gleichfalls die möglichkeit gegeben ist, die richtige auffassung einzelner schwierigerer wörter festzustellen und nötigenfalls zu vollenden oder zu sichern. Auch bei einer solchen zusammenstellung, zu der übrigens der lehrer nach umständen in *französischer* sprache anleiten wird, ist ja, der obigen forderung gemäss, die vereinzelung der wörter vermieden, nur dass hier die satzbildung, ohne gerade ausgeschlossen zu sein, wesentlich zurücktritt und der *innere* zusammenhang als grund und zweck massgebend wird. Insofern dieser durch die bedeutung gebildet wird, kommt aber nicht nur die bedeutungsverwandtschaft verschiedener klangreihen, sondern auch die bedeutungsgleichheit oder -verwandtschaft gleicher oder verwandter klang-

reihen in betracht, m. a. w. die übereinstimmung in stamm oder endung (vgl. Soltmann a. a. o.). Ich möchte daher vorschlagen, z. b. nach beendeter durchnahme von *l'Anthropophage* unter den hauptwörtern einesteils *auberge*, *rez-de-chaussée*, *étale*, *domicile*, die wohl in Kühns lesebuch hier zuerst vorkommen, zusammen aufzuführen, was Kühns meinung entspricht; andernteils zu *auberge* (und schriftlich in dieselbe zeile) *aubergiste* zu stellen, ebenso *crier*, das schon bekannt sein wird, vor *cri*, ohne die hieraus sich ergebende zwiefache auführung eines teiles der neuen wörter zu scheuen.¹ Nun bleibt noch die übereinstimmung in der ableitungsendung, bezw. vorsilbe, natürlich mit beschränkung auf die *häufigen* bildungsweisen, als gesichtspunkt für die aufzählung übrig. Dass auch diese art von gruppenbildung für das sprachliche können von grosser bedeutung ist und ihre förderung zu den hilfsmitteln der *künstlichen* spracherlernung gehört, ist unbestreitbar, freilich noch zu wenig beachtet; hier muss jedoch, glaube ich, der *anfangsunterricht* sich zurückhaltung auferlegen. Das ist aus zwei gründen nötig: einmal würde sonst eine übermässige vielfältigung der aufgaben und damit eine ermüdung der lernenden zu befürchten sein, dies aber um so mehr, als es sich um allgemeine vorstellungen handelt, die durch vergleichung von einzelfällen zu gewinnen sind; zweitens bringt auf dieser stufe der unterricht sinnbilder für zusammengesetzte vorstellungen, wie es die abgeleiteten wörter sind, naturgemäss nur in beschränkter zahl an den schüler heran, so dass der stoff anfangs nicht hinreichen würde, um seiner eignen thätigkeit die bildung einer deutlichen und richtigen vorstellung von der bedeutung der endungen zu gestatten. Genug, wenn er bei der feststellung des sinnes der gehörten sätze bald dazu gelangt, die bedeutung einiger der häufigsten endungen und vorsilben zu erkennen; das weitere bleibt besser den wiederholungen vorbehalten, welche, wie Kühn mit recht verlangt, am ende eines längeren zeitraums alle vorgekommenen neuen wörter zusammenfassen sollen. Diese wiederholungen setzen ein verzeichniss der jeweils

¹ Teilweise ist der noch zu erwähnende anhang zu Kühns *Übungen* nach diesem grundsatz eingerichtet.

zu behandelnden wörter voraus; nur möge dasselbe nicht in dem üblichen wörterheft stehen, das schon zu viel schaden gestiftet hat (vgl. Soltmann a. a. o. s. 48—49), sondern in einem gedruckten kleinen anhang, wie ihn Kühn am schluss seiner *Übungen* gibt, wiederum nach wortarten und bedeutung gegliedert. Eine oder mehrere gruppen werden von den schülern durchgesehen, eine etwa verloren gegangene bedeutung aus der im allgemeinen wörterverzeichnis gegebenen übersetzung oder erklärung ergänzt, und der abgegrenzte stoff durch ein gespräch der einen oder der andern art in bewegung gesetzt; so wird schrittweise in bruchteilen von unterrichtsstunden der ganze wortvorrat des betreffenden zeitraums noch einmal tüchtig durchgearbeitet, und am schluss des unterrichts der unterstufe erfolgt eine ähnliche wiederholung des gesamten bis dahin erworbenen wortschatzes. Mit einer jeden von den kleineren wiederholungen aber wird, etwa vom zweiten unterrichtsjahr an, eine zusammenstellung von wörtern gleicher ableitungsendung verbunden, je nachdem eine genügende anzahl von beispielen der einen oder der andern bildungsweise zur verfügung steht. So können, nach Kühns verzeichnis, bei der dritten halbjährigen wiederholung zusammengestellt und betrachtet werden an wörtern auf *eux*: zunächst *nombreux* aus dem 3., *heureux* aus dem 2. und, wenn die schüler latein lernen, *laborieux*, *lumineux*, *précieux* aus dem 3., *fameux* und *curieux* aus dem 1. halbjahr. Die stammwörter, auch *heur* in *bonheur*, *malheur*, sind bekannt und werden dazu geschrieben; die stammwörter zu *joyeux* und *dangereux* (2. und 1. halbjahr) werden in sätzen gegeben und mit den ableitungen gleichfalls angeschrieben; ebenso *respectueux* (1. halbj.), das schon bei seinem ersten vorkommen an das lateinische wort, bzw. das deutsche fremdwort angeknüpft worden ist; nunmehr kann die bedeutung von *-eux* durch die schüler festgestellt werden; *lumineux*, *laborieux*, *fameux*, *curieux*, *précieux* dienen nach umständen zur bestätigung; desgl. *marécageux* (3. halbj.), aus dem *marécage* erschlossen wird. Auf ähnliche weise kann während dieses jahres eine reihe von ableitungsarten behandelt werden; der mittelstufe würde dann die fortsetzung und der abschluss dieser aufklärungen zufallen, die aber auch hier sich

sorgfältig innerhalb der grenzen zu halten haben, in denen ein lebendiger und fruchtbringender unterricht möglich ist.¹

Alles das scheint vielleicht doch manchem ein übermass im hin- und herwenden des stoffes zu bedeuten, zumal dazu noch die grammatischen und die schreibübungen kommen müssen. Ich selbst zweifle nicht, dass ebenso, wie die aneignung des lesestücks mit der zeit auf kürzerem wege erfolgen kann, die durchdringung des stoffes bei einzelnen stücken, auch abgesehen von den gedichten, sich etwas vereinfachen lässt, und wiederhole, dass immer die abmessung und vereinigung der zu ihrer erreichung dienenden mittel im einzelnen zu ihrem vorteil durch die eigenart des lehrers bestimmt wird. Aber ich glaube nicht, dass sie im ganzen um einen geringeren aufwand von mühe und zeit erreicht werden kann. Scheut man die hier z. t. nur angedeutete vielfache behandlung desselben stoffes nicht, so kommt der schüler von anfang an in die zu lernende sprache hinein; wie bescheiden auch jetzt und später seine sprachbeherrschung bleiben möge, er lernt wirklich etwas französisch und, was wichtiger ist, er wird in reger geistiger thätigkeit gehalten und geübt, ohne doch in dieser beziehung über seine jahre hinaus angestrengt zu werden. Er lernt aber in den einzelnen lesestücken nicht nur einen bestimmten, an diese oder jene lautmasse geknüpften vorstellungsinhalt, ohne zusammenhang zwischen der einen oder der andern erscheinungsform — obgleich auch auf dieser stufe der inhalt nichts weniger als gleichgültig ist —, sondern der unterricht ist darauf angelegt, dass dabei das gleichartige im ausdruck der wechselnden gedanken sich in der seele des schülers möglichst schnell zusammenschliesse, schneller als es die natürliche spracherlernung mit sich bringt, dass also die gesetze der sprache auch in jener sich bilden und wirksam werden. Zu dem zweck kann er auch das *bewusste* lernen und üben

¹ Wenn die bedeutung einer endung oder vorsilbe hinreichend klar geworden ist, *dann* ist es angebracht und für beide unterrichtsfächer nützlich, mit dem deutschen zu vergleichen, für die *gewonnene* vorstellung auch das oder die ausdrucksmittel der muttersprache suchen zu lassen. — Es sei darauf hingewiesen, dass durch die ableitungsendung das geschlecht einer grossen anzahl von hauptwörtern bestimmt ist. — Vgl. übrigens auch F. Franke, *Die nat. spracherl.* s. 32 ff.

derselben nicht entbehren. Von solchem ist schon in dem vorstehenden die rede gewesen. Nicht minder aus dem lesestoff selbst erwachsend, aber in grösserem umfang wird es stattfinden bezüglich der *formveränderungen* und *beziehungs-wörter*.

Diesen grundsätzen entspricht auch der grammatische unterricht, wie ihn v. R. für die *unterstufe* verlangt. Was er im einzelnen darüber sagt, gibt mir kaum anlass zu ausstellungen, da es sich wesentlich im rahmen von Walters sorgfältigem lehrplan bewegt und dieser, wenn auch nicht in jeder einzelheit der beispiele, so doch im lehrverfahren meine volle zustimmung hat. So genügt es, wenn ich, im *gegensatz* zu v. R., nochmals betone, dass bei alle dem das *gesprochene* wort den massstab bilden sollte, und hiernach die leitenden sätze aus seinen ausführungen mittheile:

»Die grammatik wird als ergebnis der spracherlernung nach und nach aus dem lesestoff gewonnen. Die elementarsten und häufigsten dinge werden zuerst genommen, vor allem die häufigsten zeitformen des verbs, das *imparf. de l'indic.*, das histor. perfekt, später das *présent*, *futur* und *conditionnel*, die verneinende form, die frageform; daneben die formen des artikels, der deklinationsersatz, das persönliche fürwort, das relative *qui* und *que*, die zahlwörter, die adjektivflexion der hauptsache nach, alles mit ausschluss des unregelmässigen. Dieses, wie das seltene, muss stets zuletzt kommen oder ganz wegbleiben.

Es darf aber nicht gleich beim ersten vorkommen einer grammatischen erscheinung zur feststellung einer *regel* geschritten werden. Vielmehr soll der schüler die regeln als *sprachgesetze* so viel wie möglich selbst durch häufige anschauung erkennen, die betreffende erscheinung muss ihm also wiederholt beim lesen und sprechen vorgekommen sein«.

»Mit der induktiven herleitung der grammatik ist es nicht gethan, sie muss auch gehörig befestigt werden. Das klingt trivial. Aber das wie ist die frage. Namentlich handelt es sich hier um die konjugation. Einige reformer, z. b. Ohlert, wollen die letztere, damit sie sich fest genug einpräge, nicht induktiv, sondern ganz für sich, unabhängig von der lektüre behandeln. Dies halte ich nicht gerade für notwendig. Aber

so viel ist gewiss, dass der einübung und befestigung des gelernten, namentlich der konjugation, recht viel zeit, auch manche volle stunde, gewidmet werden muss.

Sehr richtig, und über das wie geben Walter und Kühn vortreffliche auskunft, der letztere in den mehrfach erwähnten übungen zu seinem lesebuch. Ich erkenne dies gern und dankbar an und darf es aussprechen, ohne meiner überzeugung untreu zu werden, dass ein etwas anderes, weniger an den lesestoff sich bindendes verfahren, wie es z. b. auch Münch (a. a. o. s. 24) befürwortet, ungefähr zu demselben erfolge führen kann. Auf dem gebiet der übung ist der neigung des einzelnen ein weites feld gelassen; bis zu einem gewissen grade kann auch in der art, wie die sprachgesetze gewonnen werden, ohne schaden freiheit herrschen. Aber nur nicht dozieren, sondern die kinder selbst arbeiten lassen! Dann werden sie schliesslich etwas können, und nicht nur in dem einen unterrichtsfach. Ich wiederhole mich; aber gewisse dinge kann man nicht zu oft sagen, und dazu gehört dies.

Aber *was* soll auf der unterstufe, in den zwei, bezw. drei ersten jahren des unterrichts, an grammatischem stoff vorgeführt und geübt werden? Auf diese frage muss eine bestimmtere antwort gegeben werden. Im allgemeinen: nicht viel, dies wenige aber so, dass ein fester grund gelegt wird! Walter behandelt im ersten jahre schon grösstenteils das in der obigen stelle aus v. R.s schrift angegebene; im zweiten passiv, stellung der partikeln beim verb, stellung in der frage, veränderlichkeit des partizips, konjunktiv, reflexives verb; das betonte personale, das subst. possessiv, *celui, celui-ci, lequel*; steigerung; partit. *de*; adverbbildung. Ähnlich Kühn. Beide würden vorziehen, den konjunktiv, der selten vorkommt, dem folgenden jahre zuzuweisen, Walter auch das reflex. verb. Jedenfalls ist die verschiebung des einen wie des andern notwendig in denjenigen mädchenschulen — nur für diese schulgattung ist die frage hier zu beantworten —, in welchen der französische unterricht schon mit dem 10. lebensjahr beginnt, und ich füge hinzu, dass m. e. auch *celui, celui-ci*, das subst. possessiv, schwierigere fälle des betonten personale, wie sie bei W. vorkommen (*Il se présenta à lui* u. ä.), vielleicht auch das passiv der 5. klasse solcher schulen vorzubehalten sind. Vor-

bereitet kann und muss die erkenntnis auch dieser dinge schon früher werden: man wird, wie solche formen sich im lesestoff wiederholen, einige ganz gleichartige sätze zusammenstellen lassen, auf vollständigkeit aber und eigentliche erkenntniss noch nicht bedacht sein, von einer weitergehenden übung absehen und bei solcher beschränkung die übrigbleibenden, einfachsten grammatischen erscheinungen um so nachdrücklicher und vielseitiger üben. Das vollständige regelmässige zeitwort mit einschluss von passiv und reflexiv und das wichtigste von den fürwörtern bilden dann den stoff für die 5. klasse. Ein ähnliches verfahren empfiehlt sich bezüglich der unregelmässigen zeitwörter: man lasse während der ersten jahre die in einem lesestück vorkommenden abweichenden formen zuerst nur mit der nennform an die tafel schreiben, später, wenn die ähnlichen abweichungen sich mehren, die früheren mit den neuen fällen zusammenstellen, übe sie mit den übrigen zeitwörtern des lesestücks und wiederhole und übe im *vierten* unterrichtsjahr im zusammenhang alle bis dahin gelernten unregelmässigen formen, in der weise dass der übersicht über je eine gruppe von zeitwörtern die wiederholung von lesestücken vorausgeht, in denen eine anzahl von formen derselben enthalten sind. Weiteres darüber folgt unten an seiner stelle. Wegen der behandlung der abweichungen auf der unterstufe und im dritten unterrichtsjahr der oben bezeichneten mädchenschulen s. noch Kühn, *Anfangsunt.* s. 33 und *Übungen*, wegen der berücksichtigung verschiedenen selbstlauts im stamme das oben darüber gesagte. Dagegen ist hier, wo alles das regelmässige zeitwort betreffende erledigt werden soll, darauf hinzuweisen, dass von den formen wirklich abweichender bildung, wie *je reçois, je fis* u. a., diejenigen unterschieden werden müssen, welche entweder gar nichts auffallendes haben (z. b. *je fais, il croit*), oder deren durch den mitlaut der endung bewirkte stammverkürzung sich nicht weniger bei den zeitwörtern von übrigens *regelmässiger* bildungsweise einstellt (z. b. *tu mets, il suit*, wie *tu vends, il rompt* lautlich beeinflusst durch den *nicht* schlechthin verstummten letzten mitlaut, s. oben). Solche formen sind nicht abzusondern, was ihnen auch bei Kühn (*Üb.*) widerfährt, daher auch bei der abschliessenden behandlung der regelmässigen conjugation mit heranzuziehen. Ebenso

wenig berechtigt ist es, *je vauz, il faut* unregelmässig zu nennen, sobald der übergang in *cheval — chevaux, royal — royauté* erkannt ist. Man vereinzelt sonst, wo man doch allen grund hat zu verbinden.

Dies führt mich zu einer erwähnung des syntaktischen unterrichts auf der unterstufe, bezw. in den drei ersten unterrichtsjahren der mädchenschule. Allerdings gilt es, wie v. R. bemerkt, hier mehr, das verständnis syntaktischer verhältnisse vorzubereiten, als abgeschlossene kenntnisse in der syntax zu vermitteln. Es bedarf aber andererseits keiner aneinandersetzung, um zu zeigen, dass eine lehrweise, wie sie diesen bemerkungen über die bemessung des grammatischen stoffes zu grunde gelegt ist, mit notwendigkeit und mehr, als es die früher herrschende mit sich brachte, von vornherein den lernenden mit dem bau einfacher französischer sätze vertraut macht, auch in solchen zügen, die dieser sprache eigentümlich sind, wie die fragestellung bei betontem satzgegenstand (*La porte est-elle fermée?*), die stellung der persönlichen fürwörter vor dem aussagewort, die stellung der verneinung, die stellung des mittelworts (partiz.) und der nennform vor ihren hauptwörtlichen bestimmungen. Aber andere eigentümlichkeiten gehören gleichfalls zu den grundzügen des französischen satzes und müssen doch erst durch deutliche erkenntnis und besondere übung sicher gestellt werden: die übereinstimmung des zur aussage gehörenden eigenschaftsworts und des nicht mit *avoir* verbundenen mittelworts mit ihrem subjekt, zu der übereinstimmung des attributiven in beziehung gesetzt; sodann die des mit *avoir* verbundenen mittelworts mit dem vorausgehenden objekt (vgl. *Sur l'escalier, il trouva deux singes, qui étaient vêtus comme les enfants = qu'on avait vêtus comme les enfants — Quels animaux avait-on vêtus c. l. e.? Comment avait-on vêtu les deux singes? — Leurs habits étaient très beaux et brodés d'or*); die folge der persönlichen fürwörter unter einander und die verbindung derselben mit dem verneinenden umstandswort, in behauptungssätzen und fragesätzen; das teilangebende *de*; die vergleichung von gleichem und von ungleichem (vgl. *On ne pouvait pas voir une petite fille de village aussi jolie que le petit Chaperon rouge, elle était plus jolie que toutes les autres petites filles de village qu'on pouvait voir, c'était la plus jolie petite fille d. v. qu'on*

pût voir; sa mère en était folle, et sa grand'mère plus folle encore — Laquelle des deux était la plus folle du p. Ch. r.? — sa mère l'aimait beaucoup, et sa g. m. plus encore — Laquelle des deux l'aimait le plus?); hauptwörtliche bestimmungen zu aussagewörtern und hauptwörtern in verbindung mit einem verhältniswort, insonderheit mit *de* und *à*. Diese dinge und wenige andere gehören schon in den anfangsunterricht, wie sie selbst in der einfachsten sprache beständig wiederkehren, sich aus derselben ergeben und sie zu tragen dienen. Aber freilich darf ihre behandlung nicht über die einfachsten verhältnisse hinausgehen, und es kommt viel auf das wie derselben an. In der letzteren beziehung verweise ich nochmals auf Walter.

Ebenso notwendig ist es, dass eine richtigere auffassung des französischen satzes zu grunde liege, als man auch jetzt noch gar oft antreffen kann. In schulbüchern mag nitunter die alte schablone wider besseres wissen beibehalten sein; man hat wohl gemeint, das verständnis zu erleichtern, während man in wirklichkeit einer verkehrten auffassung vorschub leistete oder geradezu unklarheit schuf, wo man aufklären wollte; dem gegenüber muss immer wieder nachdrücklich darauf hingewiesen werden, dass eine nutzbringende belehrung über den französischen satz, wie den jeder andern sprache, nicht stattfinden kann auf einer andern grundlage als derjenigen, welche die wissenschaftliche erkenntniss *dieses* satzes *in seiner eigentümlichkeit* uns bietet, und dass erst hierauf schulmännische einsicht und erfahrung etwas aufbauen können, was wahrhaft der mühe lohnt.

Einige der landläufigen unrichtigen oder schiefen auffassungen, bzw. darstellungen sind soeben in der angabe des stoffes gestreift worden, darunter die oft gerügte verwirrende übertragung der lehre von einer abwandlung des hauptworts auf das französische. Selbst Kühn, dessen bücher sonst einen entschiedenen fortschritt in der bezeichneten richtung darstellen, hat sich in der *Kleinen schulgrammatik* von der alten gewohnheit noch nicht völlig losgesagt: dort heisst es zwar, dass der genitiv durch die präp. *de*, der dativ durch die präp. *à* ersetzt wird (auch über die berechtigung dieses satzes in einem *schulbuch* liesse sich streiten); aber nominativ und

akkusativ »sind im französischen gleich«, während hier von beiden überhaupt nur auf grund einer vergleihung mit einer andern sprache die rede sein kann, und immer noch ist »der knabe *le garçon*«, »des knaben *du garçon*« u. s. w. Kein wunder, wenn der schüler einmal fortfährt: »Mit dem knaben *avec au garçon*«. Und die grössere grammatik kommt auf demselben wege zu dem unrichtigen satze: »*De* steht statt des deutschen *genitivs* nach *substantiven* und fürwörtern«. Vgl. Lücking: »Die präposition *de* ist die gewöhnliche bezeichnung dafür, dass ein substantiv (oder infinitiv) *attribut* eines andern substantivs ist. Der spezielle *sinn* des attributiven verhältnisses ergibt sich aus dem verhältnisse der *bedeutungen* der beiden substantive« (*Frz. gramm.* § 441). Eine folge der nämlichen neigung ist es wohl, wenn Walter (s. 59) in dem einfachen satze *En disant ces mots, je quittai ma chambre* einen nachsatz findet: eine folge der neigung nämlich, den französischen satz nicht aus sich, sondern aus satzformen des *deutschen* zu erklären, welche oft gleichen dienst leisten und daher in der *übersetzung* an ihrem platze sein *können*, aber sich mit den verglichenen französischen *nicht decken*: sei es dass im deutschen durch wortbeugung und wortbildung nur ein teil dessen ausgedrückt wird, was das französische besonders wörtern als bedeutung zuweist (abwandlung des hauptworts, steigerung), sei es dass umgekehrt im französischen eine form des zeitworts zur verfügung steht, welche, ohne satzbildend zu sein, doch in ihrer verwendung einem teil der deutschen sätze entspricht (*gérondif*). Eine solche form ist auch der *infinitif*. Die fähigkeit, in gleicher weise, wie das satzbildende zeitwort, verschiedenartige bestimmungen, selbst ganze sätze zu sich zu nehmen, geht der deutschen nennform verloren, sobald ihr ein anderes verhältniswort als *zu* unmittelbar vorausgeht; dem *infinitif* bleibt sie bei der beschränkten zahl von verhältniswörtern, die ihn begleiten können, und infolgedessen hat er oft da seine stelle, wo der deutsche ausdruck eines nebensatzes bedarf. Aber weder die deutsche, noch die französische nennform kann durch die zufälligkeit auch reichhaltiger bestimmungen in ihrem wesen geändert werden: sie bleibt immer hauptwörtlich, und ihre verbindung mit andern wörtern, wenn auch an inhalt einem nebensatz gleich, darf nicht *satz* heissen,

weder verkürzter satz, noch infinitivsatz, wie Walter (s. 21) die verbindung *pour déclarer aussitôt qu'elles ne valaient rien* nennt.¹ Es ist auch heute noch nicht überflüssig, hieran für den unterricht in der deutschen satzlehre zu erinnern. Die französische schulgrammatik aber hat durch die verwischung der grenze zwischen satz und satzbestimmung um so mehr gelitten, als man sich hier hinsichtlich mancher verwendungen der nennform durch die übersetzung irre führen liess. So lässt man denn bis in die neueste zeit den infinitif »statt eines nebensatzes« stehen. »Die konjunktionen stehen vor dem inf. ohne *que*; ausgefallenes *de* oder *à* tritt wieder ein: *au lieu de* u. s. w.« So schreibt Kühn (*Kl. schulgr.*), obgleich er vorher ganz zutreffend gesagt hat: »Der infinitiv ist die substantivform des zeitworts; daher wird der inf. wie das subst. gebraucht, und es stehen präpositionen vor dem inf. wie vor dem subst.« Von dem unrichtigen ausgangspunkt gelangt man zu unhaltbaren regeln über den gebrauch der angeblichen ersatzkonstruktion. Plattner z. b. (*Schulgramm.*) lässt sie nur gelten, »wenn ein durch *que* eingeleiteter nebensatz ein subjekt *enthielte* (!), welches in dem hauptsatze schon als nominativ, dativ oder akkusativ vorkam«, im sinne einer andern konjunktion als das einfache *que* nur dann, »wenn das subjekt des haupt- und nebensatzes das gleiche ist«. Es folgt gleich die beschränkung: »Auch bei ungleichem subjekte tritt öfter der infinitiv ein, wenn keine unklarheit zu befürchten ist«. Indessen »nachzuahmen ist höchstens ein solcher infinitiv nach unpersönlichen ausdrücken«.² Dermassen haben überlieferte anschauung und vorgefasste meinung, trotz Diez, Mätzner u. a., selbst einen so guten kenner des französischen beeinflusst. Und doch ist die notwendige *klarheit der etwaigen beziehung* beim *infinitif*, wie beim *gérondif*, die einzige schranke des gebrauchs. Wie sollte es auch für diese hauptwörtlichen satzbestimmungen eine andere geben? Einige beispiele werden zur bestätigung nötig und genügend sein: *La libéralité consiste moins à donner beaucoup qu'à donner à propos. Ac. — Près de mourir, la vérité m'est enfin apparue. Souvestre, Au C. d. F., éd. Schulze II*

¹ Vgl. Kern, *Die deutsche satzlehre* s. 91 ff.

² Der letzte satz fehlt, wie ich nachträglich sehe, in der neuen auflage.

p. 77. — *Les cœurs s'ouvrent sans y prendre garde.* Ebd. — *Après être sortis du Vatican, Corinne conduisit Oswald devant les colosses de Monte-Cavallo.* Corinne VIII 2. — *Il a péché par trop bien faire, pour vouloir trop bien faire.* Ac. — *Ce gentilhomme avait prié Dumont de permettre au domestique du général l'entrée et la sortie de la prison, pour faire les commissions de son maître.* Taine, *Un Séjour en France de 1792 à 1795*, p. 145. — *Sûrement, cette anxiété continue, cette incertitude de vivre débilité l'âme.* Ebd. p. 175. — *Il était dangereux de faire visite dans des maisons connues pour contenir les restes de familles décimées par Lebon.* Ebd. p. 232. — *L'effort pour réconcilier l'économie et l'élégance a introduit dans l'habillement des contrastes assez bizarres.* Ebd. p. 268. — *Il n'y a qu'un étranger, un Anglais surtout, pour montrer la France prête à se ruer sur l'Italie.* Temps, 12 mars 1892. — *Pour en être digne, il l'est.* Bei Lücking § 478. Andere beispiele bietet die Ac. unter *pour*. Für das *gérondif* genügt es auf Lückings zahlreiche belege (§ 371) zu verweisen.

Also machen wir nicht durch solche künstliche, der eigenen einsicht widersprechende gleichsetzungen die dinge schwieriger, als sie sind! Die gegebenen beispiele zeigen ja auch, dass man folgerichtigerweise eine viel grössere zahl von arten des nebensatzes aufstellen, d. h. erst *suchen* müsste, um allen den in rede stehenden erscheinungen gerecht zu werden. Das sei zum schluss für die ganze darstellung grammatischer gegenstände gesagt, in jeder schulgattung, auf jeder stufe, die zum verständnis derselben überhaupt fähig erachtet wird: was an gesetzen *in der sprache liegt*, davon haben wir den schülern das wichtigste aufzuhellen, nicht sie mit dem bekannt zu machen, was man *hineinlegen* kann; lieber kein gesetz, als ein unwahres!

Und was in den übungen vorkommt, sei, wenn nicht immer gewandt, doch immer *richtig*! Durchaus dieser forderung zu genügen, ist schwer, und mit der mannigfaltigkeit der übungen wächst die schwierigkeit; aber den anspruch müssen wir nichtsdestoweniger an uns stellen. In dieser hinsicht lassen Walters übungen einiges zu wünschen übrig, und da ich vielfach veranlassung habe, von seiner schrift zu sprechen, so dürfen auch die in der ausführung mit unterlaufenden un-

richtigen sätze nicht unerwähnt bleiben; damit erfülle ich nur an meinem teil eine von dem verfasser im vorwort ausgesprochene bitte.

Zwei von W.s sätzen hat schon v. R. (s. 58) angefochten, und den einen mit recht: *Ce sont les événements de la dernière guerre dont je vous ai parlé* statt *C'est des év.*, etc. Gleiches gilt von einem der folgenden sätze. Dagegen beruht v. R.s tadel gegen den conjugationssatz *Je le trouve bien singulier de croire plutôt mon âne que moi-même* auf missverständnis des *le*, das nach dem zusammenhange, aus dem der satz entnommen ist, eine *person* bezeichnet. Ich selbst habe folgendes anzumerken: *C'est le jardin DES parents.* — *A-t-il cherché un refuge? Oui, monsieur, il l'a cherché.* — *Je me suis souvent rappelé les HEURES HEUREUSES que j'ai passées chez mon ami.* — *Compte LES doigts* (was schon v. R. ohne bemerkung verbessert). — Ob man berechtigt ist, die stellung der ergänzungen in dem satze *L'opticien a présenté le lièvre au paysan*, wie W. offenbar will, als die regelmässige zu grunde zu legen, ist mir mindestens sehr zweifelhaft. — Auch auf das versehen in der überschrift »ersatz von *de* und *à* mit folgenden substantiven durch das *possessive* fürwort und umgekehrt« will ich aufmerksam machen.

(Fortsetzung folgt.)

Heidelberg.

R. MEYER.

BERICHTE.

I. ALLGEMEINES.

DER NEUSPRACHLICHE UNTERRICHT IN SCHWEDEN.

Die notwendige voraussetzung einer allgemeinen anwendung der »neuen methode« an den schulen ist ein zweckmässiger unterricht an den universitäten. Da erfreuen wir uns nun in Schweden eines gewaltigen umschwungs. Wir haben in der philosophischen fakultät zwei examina. Das *kandidatexamen* verleiht kompetenz zu gymnasial- und realschullehrerstellen (*adjunkturer*), das auf dies folgende *licentiatexamen* nebst disputation zu oberlehrerstellen (*lektorat*). Nun verlangte man früher kenntnis der neudeutschen, neuenglischen und neufranzösischen sprache nur für das erste examen, für das *licentiatexamen* dagegen beinahe ausschliesslich tote sprachen. Für die praktische aneignung der neueren sprachen waren die studenten fast durchweg auf selbststudien und privatstunden beschränkt. In der letzten zeit aber ist hier eine grosse veränderung eingetreten. Seit vier jahren haben wir an unsern universitäten eingeborne deutsche, englische und französische lektoren. Für das *licentiatexamen* in den germanischen und romanischen sprachen stehen gründliche kenntnisse der lebenden, gesprochenen sprachen jetzt als erste forderung obenan, und das studium der toten sprachen soll so getrieben werden, dass man dadurch die neuen sprachen besser verstehen lernt. Alles zielt also auf die aneignung und das verständnis der jetzt lebenden sprachen hin, und der studiengang stimmt der hauptsache nach mit dem in Vietors werk *Einführung in das studium der englischen philologie* vorgeschlagenen überein. Nur wird auch auf übersetzung, auf vergleichung der fremden sprachen und der muttersprache gewicht gelegt, wie mir scheint, auf dieser stufe mit recht. Denn wenn man nicht durch solche vergleichung sich der unterschiede klar bewusst wird, kann man schwerlich zur sicherheit im ausdruck gelangen. Die sprache, die man täglich hört, wird das bild der fremden trüben. Dies gilt für uns schweden besonders der deutschen sprache wegen der nahen verwandtschaft, aber auch der englischen, im geringeren grade der französischen. Um das zu beleuchten, erlaube ich mir, folgende erfahrung mitzuteilen. Als ich in Upsala studierte, kamen verschiedene ausländler dahin. Bei den deutschen war es regel, dass sie nach einigen monaten lieber schwedisch als deutsch sprachen,

und wurden sie genötigt, ihre muttersprache anzuwenden, machten sie unaufhörlich schnitzer. Recht ergötzliche beispiele könnte ich anführen, will mich aber hier auf einige beschränken, die gedruckt sind. Ein deutscher doktor, lektor der deutschen sprache an einer unserer universitäten, herausgeber einer sprachwissenschaftlichen zeitschrift, hat zur hülfe der lehrer der deutschen sprache an unsern schulen eine übersetzung der vom kultusministerium für das abiturientenexamen während der jahre 1865—1890 zum übersetzen ins deutsche gegebenen texte herausgegeben. Man muss ja erwarten, dass der verfasser eines solchen werkes auf dasselbe die grösstmögliche sorgfalt verwendet. Trotzdem findet man da beispielsweise folgende ausdrücke: »Olof von Dalin . . . seine gedichte erscheinen veraltet; dagegen spricht die prosa in seiner reichsgeschichte durch seine (schwed. *sin* = ihr) reinheit . . . noch immer an.« »Um diese dichterin sammelte sich ein sängerkreis, der sich '*Utile dulcis*' nannte, aus deren reihen unter anderen die beiden . . . hervorgingen.« »Buffon hatte einmal einige andere bedeutende wissenschaftsmänner (schwed. *vetenskapsmän*) . . . eingeladen.« »Sie (die gräfin von Platen) boten die banern . . . auf.« »welche . . . auf den strassen Roms blutigen streite ankämpften.« »das ist das fehler« (schwed. *fel* ist neutr.). »durch einem wirklichen . . . glaubenseifer.« »um mit dem senate wegen (über) die auswechselung der gefangenen zu unterhandeln« (im schwedischen regiren alle präpositionen den akkusativ). »durch ein (schwed. *en*) list.« »die änger«, »auf den ängern« (schwed. *ängar* = wiesen). »vorzeit« wiederholt statt: altertum (schwed. *fortid*). »Als er zu wissen bekommen hatte« (schwed. *få veta* = erfahren, hören). »in den provinzen griff man wieder mit der hand nach dem (zum) schwerte.« »aufsehen wecken« (schwed. *räcka uppseende*), u. s. f. Überall findet man snesismen. Wenn nun einem in Deutschland gebornen und gebildeten sprachgelehrten nach einem einjährigen aufenthalte in Schweden so etwas passiren kann, was soll man dann von einem schweden erwarten, der das deutsche als fremde sprache gelernt, wenn er sich der unterschiede der sprachen nicht vollkommen klar und deutlich bewusst ist?

Da nun die reform des sprachunterrichts an unseren universitäten so neu ist, kann man ja schwerlich erwarten, dass sie sich an unseren schulen einer grossen verbreitung erfreuen wird, weil einem nicht geringen theile der lehrer die nötigen voraussetzungen fehlen. Und doch sieht es auch hier durchaus nicht übel aus. Mit der macht der wahrheit bricht die reform sich hahn. In Stockholm ist der sieg entschieden. Konsequent kann man zwar an den staatschulen der neuen methode noch nicht folgen, weil vorgeschriebene lehrbücher und examensforderungen hindernisse aufstellen. Auch kann man ja von alten lehrern nicht erwarten, dass sie ihre gewohnheiten gleich ganz über bord werfen, auch wenn sie durch reisen in das betreffende land die fähigkeit dazu erworben haben, was bei den stockholmer lehrern gewöhnlich ist. Im durchschnitt dürfte man sagen können, dass die nensprachlichen lehrer an den höhern knabenschulen

Stockholms halbe freunde der reform sind. In einem hiesigen privat-gymnasium, welches am längsten das latein als erste sprache beibehalten, hat dies jetzt, wie schon längst in den staatschulen, in den unteren klassen der deutschen sprache weichen müssen, seitdem diese nun ein paar jahre konsequent nach der neuen methode gelehrt wird. Als die stockholmer lehrergesellschaft vor einigen tagen die methode des unterrichts in der muttersprache besprach, betrachtete man die veränderung der methode des fremdsprachlichen unterrichts als feststehende thatsache und erörterte den einfluss derselben auf den unterricht im schwedischen. Auch an den schulen der übrigen städte zählt die reform viele anhänger; die stellung im ganzen zu überschauen ist jedoch jetzt noch nicht möglich. Im jnni wird aber in Linköping eine allgemeine lehrerversammlung tagen, und da wird man wohl die stimmung im lande erfahren können, wovon ich dann seinerzeit berichten werde.

Noch weiter ist die reform an den höheren mädchen-schulen des landes gediehen. Mit einer ausnahme — die übrigens auch die neue methode zugelassen hat — sind diese sämtlich private anstalten, wo die macht des konkurrenz schneller als an den staatschulen verbesserten methoden zum siege verhilft. Schon seit mehreren jahren arbeitet ein ausschuss von sechs mitgliedern, zwei für jede sprache, an der auswahl von werken der neuen und neuesten litteratur, die für den schulgebrauch passen, und wird das resultat einer mühsamen und umfassenden arbeit der den 12. juni in Lund tagenden versammlung von lehrern und lehrerinnen an den höheren mädchen-schulen Schwedens vorlegen. Ein provisorisches verzeichnis hat schon verschiedene textausgaben veranlasst. Der rektor und die lehrer des königlichen höheren lehrerinnenseminars zu Stockholm sind der reform geneigt, was natürlich von grosser bedeutung ist, da diese anstalt die hochschule der lehrerinnen ist. Bei der obenerwähnten lehrerversammlung in Lund werden verschiedene seiten der neuen methode erörtert werden, weshalb ich die erwähnung von einzelheiten, die interessiren können, bis dahin aufschiebe.

So ist man denn bei uns wenigstens in der hauptstadt schon soweit gekommen, dass man nicht mehr darüber debattirt, ob die neue methode der alten vorzuziehen sei, sondern nur, ob man sie ganz oder teilweise annehmen soll. Es ist wirklich erstaunlich, wie rasch der umschwung der ansichten stattgefunden hat. Den punkt des programms, welcher bisher den geringsten anklang gefunden hat, bilden die phonetischen texte. Beim deutschen unterrichte kommt man auch ohne zusammenhängende transkriptionen ganz gut aus, dem französischen und vor allem dem englischen würden sie meines erachtens sehr nützlich sein.

Stockholm, im märz 1893.¹

OTTO HOPPE.

¹ Abdruck durch zufall leider verspätet.

II. METHODE.

LEHRVERSUCH IM ENGLISCHEN

NACH DER NEUEN METHODE AN DER REALSCHULE IN BOCKENHEIM
VON OSTERN 1890 BIS OSTERN 1893.

2. UNTERRICHTSJAHR (SEKUNDA) 1891/92.

31 schüler; 5 stunden wöchentlich.

Mit fortschreitendem unterricht erfuhr die lautliche zerlegung des stoffes naturgemäss eine einschränkung. Es war bald nicht mehr nötig, sämtliche wörter eines neuen stoffes lautlich zu zerlegen; es genügte, zunächst die neuen, und schliesslich von diesen auch nur die lautliche schwierigkeiten darbietenden oder nicht sofort erfassten mit hilfe der lauttafeln zu klarerem verständnis zu bringen. Auch die schultafel gelangte nicht mehr zu so ausgiebiger verwendung wie bei dem unterricht in der tertia; es war weder möglich, die grössere fülle des stoffes so oft und von so verschiedenen schülern an die tafel schreiben zu lassen, wie auf der vorhergehenden stufe, noch auch war es bei dem wachsenden verständnis der sprache so unumgänglich nötig. Auch für die lautliche, orthographische und begriffliche aneignung neuer wörter und ausdrücke brauchte nicht mehr mit solch peinlicher ängstlichkeit gesorgt zu werden; vieles machte sich mühelos, es konnte leicht ab- und zugegeben werden. Doch blieb die aufnahme des stoffes zunächst durch das ohr und dann erst durch die schrift auch in diesem unterrichtsjahr leitender grundsatz, wenagleich es nach weihnachten bei der lektüre mehrfach vorkam, dass die schüler bei der häuslichen vorbereitung das schriftbild eher sahen, als sie den laut gehört hatten, was jedoch bei der bereits vorhandenen sprachkenntnis ohne schaden geschehen konnte. Endlich konnte der ausgelehntere lektürestoff nicht in demselben masse eigentum der schüler werden, wie die vorausgegangenen gedichte und kleinen prosastücke. Abgesehen von diesen änderungen bewegte sich der unterricht in dem bereits gekennzeichneten rahmen. Es dürfte hier daher genügen, den vorgenommenen stoff kurz anzugeben, und dann noch drei punkte (grammatik, übersetzen, lektüre) etwas näher zu beleuchten.

- APRIL: Wiederholung des gesammten lernstoffes, soweit er in Vietor u. Dörr sich gedruckt fand; frühlingsbild, frühlingsverse (V. u. D. s. 205), gedicht *May* (s. 207); artikel, pluralbildung des substantiva.
MAI: *Spring* (s. 213), frühlingsbild; *ABC-Company* (s. 34); *The tragical Death of an Apple-pie* (s. 34); *The Blue-and-white Flower-pot*¹ (s. 76, 77); konjugation, aktiv, umschreibende konjugation.

¹ Mit diesem lesestück traf ich zufällig einen teil des stoffes, welcher in dem gerade um jene zeit erscheinenden methodischen hilfshüchlein *Englisches übungsbuch* von Vietor und Dörr, unterstufe, Leipzig 1891, Teubner, für die ersten vier wochen des zweiten unterrichtsjahres empfohlen ist.

- JUNI: *The Blue-and-white Flower-pot* (s. 78, 79, 80); zwei lieder: *Tell me what the mill does say; I had a faithful comrade*; passiv.
- AUGUST: *The Blue etc.* wiederholt; sommerbild; *England* (s. 95, 96); *Katie's Letters* (s. 107, 108); personal-, possessiv-, interrogativ-, relativpronomina.
- SEPTEMBER: *On the Omnibus* (s. 108—110); *London* (s. 110, 111); sommerbild; lied: *King Cole*; demonstratives indefinites pronomen.
- OKTOBER: *The Productions of England* (s. 96, 97); *The Story of a Match Boy* (s. 112, 113); lied: *My heart's in the Highlands*; herbstbild; substantivierung des adjektivs.
- NOVEMBER: *Jackanapes*, kap. 1; komparation.
- DEZEMBER: *Jackanapes*, kap. 1 beendet; gedicht: *Twilight*; ein weihnachtlied; adverb.
- JANUAR: *Jackanapes*, kap. 2, winterbild; lied: *Poor Old Joe*; wiederholung des stoffes aus V. u. D. bis s. 100. Mangelhafte verba.
- FEBRUAR: *Jackanapes*, kap. 3, wiederholung des stoffes aus Vietor und Dörr beendet; unregelmässige verba.
- MÄRZ: Anschauungsbild: ritterburg; unregelmässige verba.

Das grammatische pensum dieser klasse war durch Gesenius' *elementarbuch* bestimmt umgrenzt; es handelte sich darum, die in der tertia gewonnenen kenntnisse bis zu diesen grenzen zu erweitern. Aus dem vorgenommenen stoffe konnten für die einzelnen erscheinungen, beispielsweise die pluralbildung der substantive, bildung des (angelsächsischen) genitivs, verdoppelung des eudkonsonanten vor der flexionsendung (substantiv, adjektiv, verb), steigerung des adjektivs, bildung des adverbs, unregelmässige verben etc., zahlreiche belege beigebracht werden. Aus den unter leitung des lehrers aufgesuchten beispielen wurde die regel erkannt und dann eine reihe von übungen angestellt, welche die kenntnis derselben nachwiesen.

Ich will das an zwei beispielen erläutern.

1. *aufgabe*: Regeln für die pluralbildung der substantive zu finden. Es wurden von den schülern aus dem vorgenommenen stoffe zunächst plurale mit *s* (stimmhaftem *s*) und dann mit *s* (stimmlosem *s*) beigebracht und an die tafel geschrieben. Jedes beispiel musste von dem schüler mit der betreffenden stelle, wo es vorkam, belegt werden. Auf diese weise erhielten wir folgende liste:

<i>legs</i>	<i>sheets</i>
<i>gums</i>	<i>lips</i>
<i>things</i>	<i>steps</i>
<i>curtains</i>	<i>plants</i>
<i>things —</i>	<i>presents</i>
<i>eyes</i>	<i>flocks</i>
<i>sides</i>	<i>months etc.</i>
<i>times etc.</i>	

Die wörter, welche zur bezeichnung des plurals eine neue silbe bildeten, wurden zu einer selbstständigen liste abgesondert:

<i>sizes</i>	<i>horses</i>
<i>bridges</i>	<i>senses</i>
<i>villages</i>	<i>pieces</i>
	<i>voices</i> —
	<i>boxes</i>
	<i>branches</i>
	<i>arches</i>
	<i>wishes</i>

Aus diesen listen fanden die schüler leicht das gesetz, dass nach stimmhaften konsonanten ein stimmhaftes *s* (*s*), nach stimmlosem dagegen ein stimmloses *s* (*s*) den plural bezeichnet. Das dasselbe gesetz in seinem ersten teile auch für die auf einen zischlaut (*s*, *z*, *ß*, *ß*) ausgehenden wörter gilt, ergab sich aus der zweiten reihe der listen, woraus auch zugleich zu ersehen war, dass zur bezeichnung des plurals aus lantlichen gründen hier eine neue silbe entsteht (ähnlich wie im deutschen: *tisch*, *tisches*), zu welchem zwecke der lant *z* (orthographisch durch *c* dargestellt) eingeschoben wird.

Weiterhin ergaben sich folgende listen:

<i>yourselves</i>	<i>ladies</i>	<i>boys</i>	<i>potatoes</i>
<i>leaves</i>	<i>cities</i>	<i>toys</i>	<i>dominoes</i>
<i>knives</i>	<i>fairies</i>	<i>valleys</i>	
<i>wolves</i>	<i>nationalities</i>		
<i>wives</i>			

aus welchen die regeln ohne mühe abgeleitet wurden.

An unregelmässigen pluralen hatten wir folgende kennen gelernt: *teeth, feet, geese, men, women, children, sixpence* — *people, cattle, sheep*.

2. aufgabe: Form und gebrauch des angelsächsischen genitivs zu finden. Der durchgenommene lehrstoff bot folgende beispiele dar: *the doctor's bottle, my father's legs, my grandfather's clock, mamma's window-sill, mamma's birthday, my father's breast, the boy's face, St. George's Channel, — at a nursery gardener's, to St. Paul's — England's greatest men — a few minutes' walk*.

Stellung und bildung des (angelsächsischen) genitivs, sowie seine possessive bedeutung wurden daraus ohne weiteres erkannt. Anders stellte es sich mit den feinheiten. Um zu der erkenntnis zu gelangen, dass der angelsächsische genitiv auch bei zeit- und massangaben möglich ist, fügte ich eine anzahl von beispielen in einzelsätzen zu: *The Thirty Year's war, the Seven Year's war, an hour's rest, an arm's length, a pound's weight*. Auch zu den beiden beispielen *at a nursery gardener's* und *to St. Paul's* fügte ich in einzelsätzen weitere zu: *a work of Shakespeare's, at the barber's*, woraus sich dann die regel ergab.

Zur nachweisung der kenntnis des gesetzes liess ich verschiedene übungen vornehmen:

a) Die schüler mussten aus dem vorgenommenen stoffe sätze mit einem beispiel für die betreffende regel beibringen.

b) Die schüler bildeten selbständige sätze, worin die betreffende regel anwendung fand. Zwar waren diese sätze zumeist klein und wenig kunstvoll, genau so wie im deutschen unterricht, wenn die schüler beispielsweise sätze mit einer präposition, welche den dativ regirt, bilden müssen; aber was sie brachten, war ihr eigentum, inhaltlich wie der form nach, und sie hatten die freude des findens wie des logischen denkens obendrein. Hier scheinen mir die einzelsätze, d. h. die selbstgemachten, nicht die gedruckten, sehr am platze zu sein.

c) Ich arbeitete mit den schülern ein anschauungsbild oder ein lesestück grammatisch durch, beispielsweise:

The Story of a Match Boy. (V. n. D., s. 112).

Gegeben: *Two gentlemen were standing at the door of an hotel.*

Übungen: Umwandlung des plurals in den singular (*One gentleman was standing at the door of an hotel*), des imperfektums in das präsens (*are, is standing*), oder in das futurum (*will be*), der umschreibenden konjugation in die gewöhnliche (*stood*), der behauptung in die frage (*were (are) they standing, did (do) they stand*), der bejahung in die verneinung (*were (are) not standing, did (do) not stand*).

Gegeben: *A little boy had nothing to cover him but a bundle of rags.*
Aufgabe: Nach diesem mustersatze andere zu bilden.

*The poor woman had nothing to eat at home but a small loaf.
There was nothing to be seen but a golden ring. Diogenes possessed nothing but a cask and a spoon.*

Gegeben: *The boy came and said, Please, sir, buy some matches.*

Aufgabe: Verwandlung der direkten rede in die indirekte.

The boy came and said that the gentleman should buy some matches. The boy came and asked him to buy some matches.

Gegeben: *No, we don't want any.*

Übungen: Umwandlungen der ersten person in die dritte (*they don't want any*), des plurals in den singular (*I don't, he does not*), der verneinung in die bejahung (*we (they, I) want some*), der behauptung in die frage (*do they want any?*), des präsens in das imperfektum (*we did not want any*), in das futurum (*we shall not want any*) u. s. w.

Gegeben: *I will sell you two boxes for a penny.*

Übungen: Umwandlung des aktivs in das passiv (*two boxes will be sold by me for a penny*), sodann des futurums in das präsens (*two boxes are sold*) oder in das präteritum (*two boxes were sold*) etc., des plurals in den singular (*a box is (was, will be, has been etc.) sold*), der bejahung in die verneinung (*a box is not sold for a penny*) etc.

Gegeben: absatz 2 des stückes.

Aufgabe: An stelle des knaben überall die eigene person einzusetzen.
"No, we don't want any," the gentleman said to me. "But they are only a penny a box," I pleaded, u. s. w.

Weitere aufgabe: Die direkte rede des absatzes in die indirekte zu wandeln.

The gentleman said that he did not want any u. s. w.

Weitere aufgabe: Den inhalt des absatzes in bedingungssätze einzukleiden:

"If I wanted any, I should buy some." — "If I sell them a penny a box, you could buy some." — But if you see people don't want any, you must not bother them any more." u. s. w.

Sobald die schüler weiter fortgeschritten waren, liess ich sie auch selbständig grammatische übungen anstellen, die überdies bequem zu hause gemacht werden konnten. Aus einem geeigneten kapitel oder abschnitt der lektüre stellten sie beispielsweise die imperfekta, perfekta, relativ-, partizip-, infinitiv-, adverbialsätze, adverbelle bestimmungen, verbalsubstantive, reflexive u. s. w. zusammen und suchten aus den beispielen die regel zu finden. War ihnen diese schon bekannt, so diente die durchsicht des vorgenommenen stoffes auf die betreffende, grammatische erscheinung hin als treffliche übung zur befestigung und zugleich zur klareren erkenntnis und womöglich begründung der regel und war überdies eine wertvolle stoffliche wiederholung.

d) Ich liess aus Gesenius' lehrbuch eine anzahl einzelsätze übersetzen, teils weil ich die grammatischen übungen, wie ich sie soeben besprochen habe, damals noch nicht so klar überschaute und nicht so zielbewusst handhabte, als jetzt nach zurückgelegtem wege, teils weil ich die hergebrachte art des übersetzens noch immer für wertvoll hielt. Doch hat dieses zugeständnis an die alte methode keine guten früchte getragen; die zusammenhanglosen sätze schwanden den schülern wie spreu aus dem gedächtnisse und boten somit weder eine ausbeute an wörtern noch auch haftende belege für die grammatischen erscheinungen. Die auf diese übungen verwandte zeit und mühe war zum grossen teile verloren — und das unterrichtsergebnis sank. Schon aus diesem praktischen grunde müßten die übersetzungsübungen den lehrern, welche nach der neuen methode unterrichten, erlassen werden, ganz abgesehen davon, dass die übersetzung so wenig in den organismus ihres unterrichtes passt, wie etwa barockfenster in ein gotisches gebäude sich harmonisch einfügen, wie der dom zu Mailand zu seinem nachteile zeigt.

An stelle der übersetzung müssen vielmehr solche übungen treten, welche im sinne der methode liegen und dem ziele derselben, freie handhabung der sprache zum ausdruck der gedanken, förderlich sind. Auch der deutsche unterricht sucht den schüler zu befähigen, den durchgenommenen stoff aus dem lesebuche, der geschichte, erdkunde, naturgeschichte in zusammenhängender rede wiederzugeben und, in den oberen

klassen, seine gedanken über ein thema in ein angemessenes gewand zu kleiden. Welch schönere und höhere aufgabe kann dem neu-sprachlichen unterrichte gestellt werden? Und selbst wenn er nicht imstande ist, der aufgabe in gleicher weise wie der deutsche unterricht gerecht zu werden, immerhin kann er innerhalb des durchgearbeiteten stoffes und mit beschränkteren sprachkenntnissen ähnliches leisten. Über ein anschauungsbild, welches vorgenommen wurde, muss der schüler in zusammenhängender rede auskunft geben können; ein lesestück muss er inhaltlich wiedergeben, eine erzählung nacherzählen können. Mit solchen übungen nähert sich die neue methode den retroversionen der alten; während aber diese das lesestück genau in seiner ursprünglichen, formvollendeten gestalt durch rückübersetzung wieder hervorzubringen sucht, folgt jene dem pfaden des muttersprachlichen unterrichts, indem sie den schüler das lesestück inhaltlich in den von ihm erfassten und daher dem betreffenden alter entsprechenden ausdrücken frei wiedergeben lässt. Dabei ergibt sich die interessante wahrnehmung, dass die fremdsprachlichen aufsätze der schüler den deutschen hinsichtlich ihrer vorzüge oder mängel in der darstellung entsprechen.

Ich erlaube mir hier einige schülerarbeiten der erwähnten art, und zwar über ein anschauungsbild, ein lesestück und eine vorgetragene erzählung, zum abdruck zu bringen.

Über das Hölzelache anschauungsbild, welches den frühling darstellt, schrieben die schüler am 5. mai 1891 nach kaum einjährigem unterricht in einer halben stunde eine klassenarbeit, die in ihren ausdrücken bereits manche verschiedenheit aufweist.

Our picture represents spring. At the right side we see a house, which perhaps belongs to a paysant (statt peasant). Before the house the grandmother is sitting with her grandchild. She has the little boy in her lap. He caresses a lamb. The colour of the lamb is white. Near the house we find a garden. We see the father and the mother in the garden, also a boy who looks at the swallows. In the garden is a tree, perhaps a cherry-tree, I think it is an apple-tree. Others think it is a plum-tree, or a peach-tree. But the tree is full of blossoms, and in a short time we shall find fruits (statt fruit). (Gut.)

Our picture represents spring. In the background we see mountains who (anstatt which) are covered with snow. To our right is a house. The grandmother is sitting on the stonesteps of the house. In her arms she has her grandson who caresses a white cheep (anstatt sheep). The dor (anstatt door) of the house is open, and we see into the kitchen. In the kitchen is a womau who has a spoon in her right hand, and a pot in her left hand. We see a windows (statt window) which is half open. In the garden before the house, there is a fruit-tree in blossoms, which smells lovely. Some boys think it is a cherry-tree, they may be right. Other boys think it is an apple-tree; it can be possible too. But nobody was of opinion that it was a pear-tree, a peach-tree or a walnut-tree. (Genügend.)

Nach einem durchgenommenen Lesestück (V. u. D., S. 96) schrieben die Schüler am 19. Oktober 1891 in einer halben Stunde folgende Klassenarbeit:

The soil of England is good and well cultivated, so it produces excellent crops. Above half the surface of England is pasture land, and is covered with herds of cattle, and flocks of sheep. More of this pasture land is to be found in the western than in the eastern counties. A great deal of butter is sent from the dairies of Devonshire, and Herefordshire to London. Wheat is grown in the east and south of England. Foreigners often buy English horses and cattle, and take them abroad. The English sheep are also excellent, both for the mutton they supply and the quality of their wool. Apple orchards for cider-making abound in Herefordshire and Devonshire. The orchards of pear trees near Worcester (anstatt Worcester) are also beautiful. Perry is made from pears. (Sehr gut.)

The soil of England is on the whole good and well cultivated. More than half of England is pasture land which is covered with herds of cattle and flocks of sheep. More of that pasture land is to be found in the western than in the eastern counties; why (statt for) the climate (statt climate) of the west is more rainy, and so the meadows are covered with green grass. In the north who (statt where) the climate is colder, wheat (statt wheat) and barley are grown. Near Somerset and in Devonshire grand apple-orchards are to be seen. (Genügend.)

Nach einer Erzählung (V. u. D., S. 134), welche ich zu Anfang der Stunde den Schülern auf Englisch vorlas und mit ihnen Englisch besprach, schrieben sie, ohne dass sie den englischen Text gesehen hatten, in einer halben Stunde (8. Februar 1892) folgende Arbeit:

Grace, the daughter of the keeper of one of the lighthouses upon the Fern Islands, towards the morning of the 5th of September 1838, was awakened by shrieks of distress. She looked out of the window, and saw the remains of a wreck. Grace awoke her father and tried (statt tried) to make him to take (statt take) a boat, and go to the rescue of the stranded ship; but the sea and the wind were wild, and the old man hung back. Grace, however, was sure that she saw a movement on the wreck, took an oar and placed herself in the boat. Her father could not let her go alone, and they rowed off together, and perceived that nine persons were still on the ship. After many vain attempts, they succeeded in landing on the wreck, and they rescued the nine persons. (Gut.)

Grace, the daughter of a keeper of one of the lighthouses, one morning heard shrieks of distress from a wreck, which was wrecked on the Fern Islands. She awoke (statt awoke) her father, and tried to make him go into one of his boats, but the keeper hung back. The girl took one of the oars, and wished to go to the wreck; her father could not leave it (statt could not let her go alone), so he took the other oar, and they rowed off to the wreck. After (statt after) many attempts, they

had nine persons in the boat. They rowed back to the lighthouse. The whole story has played (statt happened) on the 5th of September 1838.
(Genügend.)

Ich bin der festen Überzeugung, dass Übungen wie die vorstehenden die Übersetzungen aus dem deutschen nicht bloss ersetzen, sondern an innerem werte sogar weit überragen. Sind sie auch nicht auf ein bestimmtes grammatisches kapitel zugeschnitten, so weisen sie doch grammatische kenntnisse der verschiedensten art nach, genau wie die predigt, die rede, die erzählung, das tägliche gespräch. Aber sie thun ausserdem noch kund, dass der schüler einen stoff der form wie dem inhalte nach erfasst hat, dass er bis zu den gedanken desselben durchgedrungen ist und nicht sklavisch am worte klebt und über den worten vergisst, wozu diese geschaffen sind und dienen. Darum müssten Übersetzungsübungen aus dem deutschen meines erachtens völlig unterbleiben, wären sie nicht durch die lehrpläne geboten.

Ich liess *Übersetzungsübungen* aus dem deutschen ins englische erst im zweiten halbjahr der sekunda (obertertia) anstellen, sodass die schüler anderthalb jahre lang nur aus nationalem, nicht eigens zurecht gemachtem englisch ihre sprachkenntnisse schöpften. Neben einzelsätzen, von welchen ich bereits gesprochen habe, übersetzten wir die zusammenhängenden stücke no. 1 und 2 aus Gesenius' lehrbuch in üblicher weise. Doch suchte ich die schädlichen wirkungen der Übersetzung möglichst abzuschwächen, indem ich den zusammenhängenden Übersetzungsstoff nicht lediglich als solchen betrachtete, sondern ihn durch umformung, freie wiedergabe, frage und antwort, möglichst im sinne der neuen methode verwertete.

Für die *lektüre* hatten wir die ausserordentlich ansprechende, poetisch schöne erzählung *Jackanapes* von Mrs. Ewing (Tauchnitzausgabe 1,60 m.) gewählt, welche nicht bloss in ganz moderner, reizvoller sprache geschrieben ist, sondern auch spezifisch englische verhältnisse (land- und kinderleben, heereswesen) darstellt, so dass ich das büchlein für den unterricht allen kollegen warm empfehlen kann. Von anfang november bis zum schlusse des schuljahres gelangten in zwei wöchentlichen stunden allerdings nur die beiden ersten kapitel (19 seiten), sowie ein paar seiten des dritten kapitels zur durchnahme; aber was dem unterrichte an umfang gebrach, wurde durch tieferes eindringen in den stoff reichlich ersetzt. Die schüler waren im stande, über das vorgenommene in englischer sprache zusammenhängend zu sprechen und zu schreiben.

Die durchnahme geschah zunächst in der weise, dass ich den schülern je nach der schwierigkeit einen grösseren oder kleineren abschnitt satzweise vorlas, sie die ihnen fremden wörter finden liess, ihnen diese erklärte und dann den satz von verschiedenen schülern, auch von der klasse im chor, wiederholen liess. Bei schwierigeren, angedehnten sätzen fand eine zerlegung in kleinere sätze statt; waren die theile verstanden, so machte die zusammenfügung später keine schwierigkeit. Nachdem auf diese

weise der abschnitt lautlich wie inhaltlich durchgenommen war, öffneten die schüler das buch und übersetzten den abschnitt ins deutsche; erst dann wurde das vorgenommene gelesen. Die häusliche aufgabe der schüler bestand darin, die neuen wörter in ein vokabelheft zu schreiben und den abschnitt so zu wiederholen, dass sie in der nächsten stunde darüber auf englisch auskunft geben konnten.

War dieser abschnitt in der nächsten stunde noch einmal in frage und antwort durchgenommen und einzelne sätze oder das ganze an die tafel geschrieben, auch von dem einen oder dem andern schüler der inhalt in englischer sprache wiedergegeben, der abschnitt noch einmal gelesen, gelegentlich auch übersetzt, so bereitete ich den folgenden absatz in der geschilderten weise vor. Doch musste naturgemäss diese vorbereitung allmählich manche änderung erfahren: bald wurden nur die schwierigeren stellen vorgelesen und erklärt, bald nur die neuen wörter eingeübt, bald bei geöffneten büchern der abschnitt von mir nur vorgelesen. Auch die eigentliche durchnahme gestaltete sich bei fortschreitender lektüre in manchen punkten anders: bei leichteren stellen genügte frage und antwort, oder wiedergabe des inhalts, um das verständnis darzuthun, bei schwierigeren stellen trat die übersetzung hinzu. Doch wurde unter allen umständen festgehalten:

1. dass die schüler erst dann einen abschnitt lasen, wenn sie ihn inhaltlich völlig verstanden und dies durch beantwortung von fragen oder bei schwierigeren stellen durch eine übersetzung dargethan hatten;
2. dass die schüler im stande waren, englische fragen über den abschnitt englisch zu beantworten, sowie den stoff auf englisch wiederzuerzählen.

Die *schriftlichen arbeiten* dieser klasse waren die folgenden: 1. Diktat eines bekannten stoffes. — 2. Beschreibung des frühlingsbildes (aufsatz). — 3. Beantwortung englisch gestellter fragen. — 4. Desgl. — 5. Beschreibung unseres klassenausfluges (aufsatz). — 6. Übersetzungsübung. — 7. Englands einwohner (aufsatz). — 8. Beantwortung englisch gestellter fragen. — 9. Desgl. — 10. Englands boden und produkte (aufsatz). — 11. Wiedergabe einer vorgelesenen erzählung. — 12. Desgl. — 13. Desgl. — 14. Diktat eines unbekannten stoffes. — 15. Beantwortung englisch gestellter fragen. — 16. Übersetzung eines unbekannten stoffes. — 17. Wiedergabe eines vorerzählten stoffes. — 18. Übersetzungsübung. — 19. Diktat eines unbekannten stoffes.

(Schluss folgt.)

Hockenheim.

DR. HEINR. P. JUNKER.

III. REALIEN.

AUS DEM ÖFFENTLICHEN LEBEN IN ENGLAND.

Das unterhaus ist am 8. mai in die einzelberatung der *Home Rule Bill* eingetreten und hat, nach zurückstellung (wie üblich) der einleitung (*preamble*), bereits § 1 der vorlage in der ursprünglichen fassung angenommen; er lautet:

On and after the appointed day there shall be in Ireland a Legislature consisting of Her Majesty the Queen and of Two Houses, the Legislative Council and the Legislative Assembly.

Durch die annahme dieses §, welche mit einer majorität von 42 stimmen erfolgte, ist das prinzip des *Home Rule* in aller form zur anerkennung gelangt. Das unter dieser parole gewählte parlament von 1892 hätte also soweit seine schuldigkeit gethan. Entschieden ist damit über das schicksal der vorlage noch nichts. Der streitigste punkt ist und bleibt die vertretung der iren im reichsparlamente, weil hier innerhalb der majorität selbst erhebliche meinungsverschiedenheiten herrschen. Der passus, um den also der hauptkampf vielleicht noch vor pfingsten entbrennen wird, lautet:

After the appointed day each of the constituencies named in the Second Schedule of this Act shall return to serve in Parliament the number of members named opposite thereto in the Schedule, and no more, and Dublin University shall cease to return any member.

Das erwähnte *schedule* bestimmt 80 abgeordnete, die sich auf 41 wahlkreise verteilen, während die zahl der zum irenischen unterhause zu wählenden die bisherige bleibt (103). Auf das *pro* und *contra* dieses § näher einzugehen, ist hier nicht der ort; die einen wollen überhaupt die irenischen abgeordneten aus dem reichsparlament ausschliessen, andere wollen sie nur während einer gewissen übergangsperiode beibehalten, wieder andere wollen die bisherige zahl in Westminster haben, teils mit teils ohne beschränkung ihres votums auf reichsangelegenheiten: alle erklären diese frage für entscheidend in bezug auf ihre gesamtstimmung. Gladstone selbst aber hat bereits erklärt, dass sie für ihn eine offene sei; in der that enthielt die vorlage von 1886 über die vertretung Irlands in Westminster nichts. Darf ich eine persönliche meinung äussern, so geht dieselbe dahin, dass es dem *Grand Old Man* nicht schwer werden dürfte einen kompromiss zu stande zu bringen, dem eine allerdings wohl stark reduzierte majorität zustimmen wird. Der 83jährige hat mit seiner »parliamentary hand« sich auch bei dieser vorlage als so überlegenen taktiker gezeigt, dass an der annahme der *bill* im unterhause, falls nicht unerwartete wendungen eintreten, kaum zu zweifeln sein dürfte. Seit die vorlage im ausschuss beraten wird, beschränken sich die anhänger derselben auf eine kurze darlegung ihres standpunktes und überlassen das reden der opposition, gegen die, wie es scheint, ein umfassender gehrauch von dem debattenschluss (*closure*) gemacht werden

soll; denn herr Mellor, der *Chairman of the Committee of the Whole House*, scheint ebenso fest entschlossen wie Gladstone, die vorlage in dieser session durchzubringen. Eine andere frage ist, ob das oberhaus ihr zustimmen wird. Sicherlich nicht das erste mal. Es wird, wie Salisbury erklärt hat, »seine schuldigkeit thnn.« Was dann? Es wird zum appell an die wähler kommen. Vielleicht spiegelt sich in dem neuen wahlkampf eine andere parole, die zunehmende strömung gegen die »hereditary legislators«, wieder; die besorgnis, dass die *Home Rule Bill* über die trümmer des oberhauses hinweg zur annahme gelangen könnte, dürfte die »herren« gefügig machen, oder aber — die neuwahlen bringen ein konservatives regime, welches mit hilfe der liberalen unionisten das alte projekt Chamberlains, ihres führers, vorlegt und *Home Rule* in etwas veränderter form durchsetzt. Denn so viel steht fest, dass eine auf ausnahmegesetze gegründete herrschaft Englands über Irland danernd nicht mehr behauptet werden kann. Zudem sind in der hauptfrage die beiden richtungen der irischen nationalisten durchaus einig. Diese thatsache ist für Gladstone von der grössten moralischen bedeutung; sie bildet den trumpf, welchen er immer wieder ausspielt, wenn die opposition auf die starke majorität hinweist, welche die 465 englischen abgeordneten gegen die vorlage stellen.

Immer schärfer tritt auf parteipolitischem gebiete die scheidung in die »classes« und die »masses« hervor. Gladstone erwartet mehr und mehr das heil nur von den letzteren, die er durch eine stetige erweiterung des wahlrechtes zu bilden und zu erziehen bemüht gewesen ist. Diesem zweck dient im grossartigsten massstabe die vom präsidenten des lokal-amtes eingebrachte *Parish Councils Bill*. An eine durchberatung dieser vorlage in dieser session ist zwar ebenso wenig zu denken, wie bei den meisten anderen der 12 grossen vorlagen, welche die thronrede angekündigt hat, wenn sie auch zum teil schon die erste lesung passiert haben. Aber die *Parish Councils Bill* möge doch in ihren hauptzügen skizzirt werden.

Die *Parish Councils Bill* führt sich als eine fortsetzung der vom vorigen kabinet durchgesetzten *Local Government Act 1888* ein. Diese hatte *County Councils* geschaffen, jene will auch der einzelnen gemeinde die selbstverwaltung geben: »Squire« und »Hodge« (landarbeiter) werden politisch auf eine stufe gehoben. — Die »parish« als verwaltungseinheit soll in zukunfft mindestens 300 einw. haben, kleinere gemeinden werden zusammengelegt, grössere werden in »wards« eingeteilt. Der »parish council« besteht aus 5 bis 15 mitgliedern, die direkt von den wählern gewählt werden und aus ihrer mitte den vorsitzenden wählen. Die befugnisse des rates sind sehr weitgehend, seine kontrolle dnreh die wähler fest geregelt. Das (aktive wie passive) wahlrecht haben alle parlamentarischen und grafenschaftswähler, männliche wie weibliche; kein wähler hat mehr als eine stimme. Die thätigkeit der »vestry« beschränkt

sich an kirchliche gemeindesachen. Neben den *Parish Councils* werden *District Councils* vorgeschlagen, die sich im ganzen mit den bisherigen *Poor Law Unions* decken, nur dass das wahlrecht auch hier auf breiterer grundlage geschaffen wird. Wie radikal die änderungen sind und vollkommenes *Home Rule* (für England und Wales!) ins auge fassen, ergibt sich erst aus einem vergleich mit dem bisherigen zustand, wo *Parson* und *Squire* die einzig anschlussgebenden persönlichkeiten der gemeindeverwaltung sind. Die vertretung in der *vestry* richtete sich fast ausschliesslich nach der grösse des besitzes oder des einkommens; jetzt fällt fast jeder zensus fort; *plural votes*, offizielle mitglieder der *vestry* und eine reihe anderer *»time-honoured«* einrichtungen sollen dem demo^{cr}atischen geiste der zeit zum opfer fallen; die gemeinde soll den nrtypus, die zelle des ganzen staatswesens darstellen, das *self-government*, von dem auf dem lande bisher keine spur zu entdecken war, mit einem kühnen striche in die wirklichkeit übertragen werden.

Die *bill* fand bei der ersten lesung die grundsätzliche unterstützung aller parteien; sie bildet gleichzeitig eine vortreffliche grundlage für neuwahlen, wenn das schicksal der *Home Rule Bill* Gladstone zum appell an die wähler zwingen sollte. Denn sie beweist, dass Gladstone nicht nur irische reformen im auge hat, sondern auch die langjährige und einstimmige forderung der *»masses«* zu erfüllen die feste absicht hat.

Ich will nur zum schluss auf die art der kampfesführung von seiten der opposition noch ein schlaglicht werfen. Von der direkten anforderung an (das zum teil protestantische) Ulster, sich der einföhrung des gesetzes mit gewalt zu widersetzen, sind die wortführer zurückgekommen, aber in den kirchen wird tüchtig gebetet, die *Times* und andere *»loyale«* blätter haben besondere *»agony columns«* eingerichtet, die mit schauerberichten über die entsetzliche zukunft Irlands und besonders Ulsters gefüllt sind; ein korrespondent ruft *»death before slavery«* aus etc. etc., das allerneueste aber ist der folgende zusatz zur nationalhymne:

*From traitors high and low,
From the insidious foe,
God save the Queen.
May her great Kingdoms Three,
From civil discord free,
Never disrupted be.
God save the Queen.*

(*»Disrupted,«* I know, is not an English-looking word, but then the action it signifies, is very un-English.)

Das unterhaus ist augenblicklich vollzählig; keine neuwahl ist vorzunehmen. Ich füge daher zur orientirung die stärke der parteien bei, wobei ich bemerke, dass unter *Gladstonians* auch die arbeitervvertreter mitgerechnet sind, weil sie für *Home Rule* eintreten:

<i>Conservatives</i>	267	<i>Anti-Parnellites</i>	72
<i>Liberal Unionists</i>	46	<i>Parnellites</i>	9
<i>Gladstonians</i>	275	<i>Speaker</i>	1.

lässt man den *Speaker* aus, so ergibt das eine feste majorität von 43 für *Home Rule*.

Hamburg, im mai 1893.

G. WENDT.

BESPRECHUNGEN.

W. H. WIDGERY, *The Teaching of Languages in Schools*. London, David Nutt. 1888.

Ich habe mich einer schweren unterlassungssünde schuldig zu erklären, indem ich auf dies interessante werkchen erst jetzt hinweise, dessen verfasser uns leider nun schon durch den tod entrissen ist. Er versprach, wie Klinghardt 1890 in den *Englischen Studien* sehr richtig sagte, in der bewegung für reform des sprachunterrichts eine hervorragende stellung einzunehmen. Ich darf heute nicht weiter auf den inhalt der schrift eingehen, sondern muss auf Klinghardts u. a. besprechungen verweisen. Nur so viel möchte ich sagen, dass es mich bei ihrer lektüre mit besonderer freude erfüllt hat zu finden, dass nicht nur der sprachgelehrte und »reformer«, sondern auch der pädagog, der lehrer darin zu worte kam: die muttersprache in den mittelpunkt des unterrichts; der lehrer muss, besonders wenn er eine fremde sprache anfängt, *be content to give for some time before he demands anything in return*; der anfang in der fremden sprache muss an dem kinde vertraute dinge anknüpfen; erst die sache, dann erst die betrachtung über die sache; nicht prüfungen, sondern leistungen müssen zweck des unterrichts sein u. s. w. — Widgery war ein tüchtiger fachmann, der auch in deutscher gelehrsamkeit daheim war, und ein pädagog. Wir haben ihn verloren. Die saat, die er u. a. gesät haben, aber ist aufgegangen und beginnt frucht zu tragen. 1890 hat er noch an den verhandlungen der *Conference on the Teaching of Modern Languages in Cheltenham* teilgenommen und sich des erfolges freuen können (vgl. *Phon. Stud.* IV, 132 ff.), den seine und seiner gesinnungsgenossen bestrebungen zu verzeichnen hatten. Die begründung des verbandes, über welchen in diesen heften s. 22 berichtet ist, hat er nicht mehr erlebt. Er hätte sich gewiss mit uns gefreut über die glückliche entwicklung der dinge. Wir dürfen nun die hoffnung hegen, wie mir eben einer der gesinnungsgenossen in England schreibt, *that the Neuphilologenverband, the Modern Language Association of America, and our English Modern Language Association may always work together hand in hand, and that by increasing amongst our fellow-countrymen a knowledge of the German and English languages and literatures respectively, we may foster the mutual goodwill and esteem*

which at present so happily prevails among the sister races. Und ich füge hinzu, nicht nur englisch und deutsch, auch die andern modernen sprachen, vor allem französisch, und die völker, die sie sprechen, sollen in diesen bund einbegriffen sein.

Solingen.

F. DÖRR.

H. PLATE, *Lehrgang der englischen sprache*. II. Mittelstufe. Methodisches lese- und übungsbuch mit beigelegter, auf das lesebuch bezugnehmender sprachlehre. 54. auflage. In zeitgemässer neubearbeitung. 1893. Verlag von L. Ehlermann. Dresden.

This work has little in common with the previous editions of Plate, but the name. Dr. Kares gives us in fact instead of a "*neubearbeitung*," a new book. I do not, however, consider that he is warranted in calling this "*neubearbeitung*" — "*zeitgemäss*." It is an attempt to effect a compromise between the old method and the new. The foundation of the book is formed by the Reading Lessons, connected pieces intended to introduce the pupil to important chapters of English History, and to make him in some measure acquainted with English life and customs. The grammatical rules are to be deduced from the Reading Lessons, Conversation and Composition to be founded on them. So far, good.

Two grave mistakes have, however, been made. 1st, the Reading Lessons have been written (or, re-written) not by an Englishman, but by a foreigner. They have been revised, it is true, by competent Englishmen, but no amount of such revision could make them what the author in his preface calls "*wirklich lesenswerte texte*". 2nd, each lesson has been written so as to exemplify certain grammatical rules. The author says in his preface, "*Dass aber das methodische verkörpern bestimmter sprachmateriaien in einem texte notwendig dazu führen müsse, dass man der sprache zwang anthue, ist eine oft wiederholte, völlig un-erwiesene behauptung, bei der die begriffe 'schwierig' und 'unmöglich' verwechselt werden.*" This book, however, is only calculated to confirm in their opinion those who maintain that such a performance is "*unmöglich*." Who, for instance, would venture to characterise the following specimens as "*ungezwungenes englisch*"?

(Page 185.) "*The Constitutions of Clarendon were followed by a time of quarrel and intrigue, in which the character of the archbishop proved violent and provoking, whilst the King often showed himself irritable and unjust. When Thomas was told that his very life was in peril from the King's wrath, he fled in disguise, and repaired to the dominions of the French King, whose interest it was to lend assistance to an enemy of Henry's. Although even the pope counselled the archbishop to moderate his demands, and France afterwards withdrew its support, Becket was far from submitting to the reforms of the King. The latter, who dreaded excommunication, at last determined to have his son Henry*"

crowned King by the Archbishop of York, in order to secure to him the succession."

(Page 177.) "Old people are fond of saying that the present generation is entirely *degenerated*, and they think that it *has degenerated*, because it *has departed* from the simplicity and piety of former times."

(Page 181.) "His absence, however, *was soon discovered*; *he was searched for* in the house and garden, but was nowhere *to be found*. As he had not come back by dinner-time, the alarm of the family became very great, and *he was thought to have been carried off* by gipsies."

¶ Connected pieces such as these will prove more distasteful to the pupils than the disconnected sentences of the old style. It is no reproach to Dr. Kares that he has failed to accomplish the task he set himself; not even an Englishman could produce interesting pieces specially constructed to exemplify rules of grammar. It will be noticed that the grammatical object of the Reading Lesson is obtruded on the pupil's attention by printing certain words in Italics; this, of itself, is enough to make even an interesting selection repulsive. The boy sees that, instead of reading a genuine piece of English, he is only doing an exercise.

When we turn to the Letters and Conversations, we find things no better. Here are specimens:—

(Page 159.) "Letter to a Friend." "An old gentleman, who *sat* opposite, *shook* his head more than once as he *heard* of the horrible tiger-hunts in which the tars *said* they had *taken* part, when in the East-Indies. One of them had *brought* with him from Africa a queer little monkey, which he intended to *give* as a present to his brother. Clearly it *did not feel* at home among this English company. It *sat* there with a dreary-looking face, and now and then *hid* itself behind a *travelling-trunk*. I am sure it *was thinking* of the grand tropical forests, and *regretting* the loss of its merry playmates."

(Page 188.) Willie thus addresses his uncle, "You *flatter me*. I can't *boast of* a thorough knowledge of these subjects. However, the little knowledge that I have, *convinces me of* the important part which the Tower has played in the annals of our country. How vividly we can *transfer ourselves* back to the Norman period when we go up into the Chapel of St. John! *The builders* of that time *seem* to have preferred *strength and solidity to gracefulness and elegance*."

No pupil of ordinary intelligence would believe that English boys write and talk like that, even if the Italics were not there to put him up to the pedagogical dodge.

In the vocabularies to the Reading Lessons, the pronunciation is correctly given. A phonetic transcription is not employed, but diacritic marks are used instead; this can hardly be considered "*zeitgemäss*."

We have 137 pages of grammar, rather too much than too little, still an improvement on what is generally offered under this head.

Exercises for translation from German into English are also given. As to the utility of such exercises—but here I shall let another of those extraordinary boys Dr. Kares introduces us to, speak. The English of these lads is so unlike that in ordinary use, that we need not be surprised when, by way of compensation, one of them gives expression to such advanced and correct pedagogical notions. We find, then, on page 151, "How to learn English," the following. This time the italics are my own.

"A. My uncle a teacher first takes up short *easy* pieces to read, and then uses them to illustrate the rules of grammar. When the pupils have read over a chapter once or twice, he *converses* with them in *English* on the contents of the piece that has been read, and sets them to *write a paraphrase* of a page or two in *English*.

B. I believe he is right." [The uncle, it is to be observed, does not go in for translation at all.]

"A. My uncle says: *First jump into the water, and then learn to swim. If you want to learn English, go to London.*"

Our chief quarrel with Dr. Kares's book is that it just does not allow the pupil "to jump into the water," but requires him to go through preparatory exercises in a specially-prepared fluid, in which learning to swim must prove a prolonged and monotonous task.

Marburg.

WILLIAM TILLEY.

Leitfaden für den englischen unterricht. Auf grund der neuen preussischen lehrpläne von 1892 verfasst von dr. K. DEUTSCHBEIN, oberlehrer am gymnasium zu Zwickau, und dr. G. WILLENBERG, oberlehrer am realprogymnasium zu Lübben i. Niederlausitz. 1. teil: *elementarbuch*, 1. heft: *lesebuch* und *grammatik*, die formenlehre nebst den einfachsten und notwendigsten regeln der satzlehre enthaltend, 94 s. (preis ungeb. 80 pf.) 2. heft: *übungsbuch*, 37 s. (preis ungeb. 40 pf.) Heft 1 & 2 geb. 1 mk. 60 pf. Cöthen, *Otto Schulzes* verlag. 1893. 8°.

Der bekannte vf. des weitverbreiteten *theoretisch-praktischen lehrgangs* hat dem vielfach geäußerten wunsche, sein lehrbuch den neuen preussischen lehrplänen anzupassen, nicht nachgegeben, sondern sich entschlossen, mit seinem freunde Willenberg zusammen ein neues lehrmittel zu schaffen, dessen I. teil hier vorliegt. Der II. teil, die *satzlehre*, soll noch in diesem jahre folgen.

Der vorliegende erste teil, welcher für das erste jahre des englischen unterrichts bestimmt ist, beginnt mit einem »*lautkurs*«. Es folgt »die regelmässige und unregelmässige *formenlehre* unter berücksichtigung der syntax insoweit, als sie zur erklärang der formen, sowie zum verständnis der lektüre dient«. Die grammatischen regeln sind fast alle auf *induktivem* wege aus dem lesestoff gewonnen. Auf die »aneignung eines auch auf den gebrauch im täglichen verkehr bemessenen *wort- und phrasen-*

schätze ist von anfang an rücksicht genommen. Es wird »vom leichten zum schweren fortgeschritten«. *Dialoge und briefe*, aus englischen übungsbüchern z. t. entlehnt, bilden bei der *erweiterten formenlehre* das hauptmaterial für die übung n. Sprechübungen sind angedeutet. Für schulen, die mehr zeit auf das englische verwenden können, enthält der IV. abschnitt *ergänzungen und zugaben*. *Gedichte* finden sich in genügender auswahl. Die *übersetzungsübungen* des *übungsbuches* bestehen in »*umbildungen*« und »*einzelsätzen*«, welche sich an das entsprechende *lesestück* anschließen. Für *wörterverzeichnisse* ist ebenfalls gesorgt. — Das mit diesem *elementarbuch* gebotene lehrmittel ist als ein *gutes und brauchbares* zu bezeichnen. Einzelne ausstellungen mögen den verfassern beweisen, dass ich das buch genau gelesen habe:

Über die *aussprachebezeichnung* will ich mit den verfassern nicht rechten, obwohl es heutzutage ohne zweifel weit rationellere transkriptionen gibt. Mit den ausdrücken *hell, dunkel, dumpf* lässt sich bei den lauten nicht viel anfangen. Wenn z. b. s. 9 steht: *oi* und *oy* etwas dunkler als *eu* in »*heue*«, was soll damit der mecklenburger anfangen, dessen *eu* (ähnlich dem norwegischen) ganz anders klingt als unser gewöhnliches? Warum sagt man nicht: *o + i* schnell hintereinander; ebenso *ou* (in *house*) = *a + u*, *i* (in *time*) = *a + i*, *a* (in *name*) = *e + i*, *a* (in *rare*) = *e + a*, *o* (in *most*) = *o + u*; vgl. s. 42, wo sich die bemerkung findet: *most* (spr. nicht wie [dt.] »*most*« !); *v = w* (in *more*) ist auch sehr bedenklich; welches *w*? Im übrigen bemerke ich folgendes: S. 14 steht: »*sun* meist männlich, *moon* meist weiblich«. *Sun* und *moon* sind gewöhnlich »*nüchlich*«, *moon* häufiger »*weiblich*« als *sun* »*männlich*«; *it* vom *schiff* ist sehr selten (vgl. s. 34). S. 20 ist folgender ausdruck *unlogisch*: Wenn beim sächsischen genitiv dem »*s*« schon ein »*s*« oder ein anderer ziehlaut vorangeht, so setzt man nur den apostroph. S. 30 *scalerer*? Warum nicht *calliser* (vgl. Schillers *Jungfrau*). Man sagt *goes into and to dictate to you*. S. 41 *to help to put* ist das gewöhnliche, obwohl man mit personenobjekt sagt: *Help me put the room in order*. S. 42 steht: *Charley*, vorher (41) *Charlie*, ebenso s. 48, 49, 51; beides ist richtig, aber *konsequent*! S. 43 ist in der anmerkung *dayly* zu streichen, man schreibt durchaus *daily*, dagegen *dryly*. S. 46 und öfters: *Participle past*. Das *umgekehrte* ist gebräuchlich: *Past participle*. S. 51: *donkey* wird häufiger als »*männlich*« bezeichnet, *horse* (s. 53) würde ich nie anders gebrauchen. S. 55 soll es wohl heißen: *inkstands*. S. 64, 3 o.: *oder statt of with*. S. 73 ist *clomb*, *clomb* als *veraltet* zu streichen, desgl. *crown*! S. 74 f. desgl. *loaden*, auch *molten*, *rove* (dafür *rived* im imp.), *sod*. Es muss heißen *shrunk* (*shrank*). *Slang* und *slank* zu streichen, desgl. *spann*; es heisst: *spin*, *seux*, *spun*. *Spat*, *spat* veraltet, *stang* zu streichen. *Stink*, *stank*, *stunk*; *stunk* muss es heißen. Unter *strew* muss *strewn* in *strown*, unter *strow* muss *strowed* in *strewed* geändert werden. Zu streichen sind *seang*, *serang*, *woke*, *woke*. Unter *tread* muss umgestellt werden: *trod* (*trodde*). *Shrive* gebraucht niemand, also ganz weg! S. 76 muss es

heissen: *with regard to*, nicht: *in regard to*. S. 80 habe ich unter XVIII *pet* vermisst.

Diese anstellungen sollen den verfassern bloss das interesse beweisen, welches ich dem buche entgegengebracht habe. Deutschbeins *konservations-schule* werde ich auch nächstens anzeigen. Ich möchte die herren kollegen bei dieser gelegenheit auf ein sehr nützlich kleines buch aufmerksam machen, welches vergriffen ist, aber eine neue auflage verdient. Es ist dies: *English Stumbling-Blocks* oder praktische winke für deutsche, welche richtig englisch sprechen wollen. Eine zusammenstellung einiger hauptschwierigkeiten der englischen sprache von J. Kirkpatrick, B. A. Cohlens, Karl Bädcker 1865. — Der vf., ein schotte, der vortrefflich deutsch versteht, gibt jedem lehrer des englischen gar manchen wink, den man beherzigen kann.

Halle a./S., im märz 1893.

ERNST REGEL.

H. C. SOLTSMANN, *Das propädeutische halbjahr des franz. unterrichts in der höheren mädchenschule*. Bremen 1893. Kühtmann. 92 s. m. 1,50.

Da das urteil über die brauchbarkeit der neueren methode beim fremdsprachlichen unterricht nach den erfolgen gefällt werden soll, die bei den nun allenthalben damit angestellten versuchen erzielt werden, so kommt es nach herrn Soltmanns ansicht vor allem darauf an, dass diese versuche in der rechten weise gemacht werden, dass also der lehrer einmal mit lust und liebe daran gehe und dann aber auch wisse, wie er zu verfahren habe. Ersteres will er erreichen, indem er einen sehr schönen praktischen erfolg vorführt. Seine schülerinnen beherrschen nach einem jahre ca. 400 französische vokabeln, d. h. sprechen sie in selbst gebildeten sätzen korrekt aus und schreiben sie aufgrund einer ausführlichen orthographischen belehrung ebenso richtig nieder, wobei sie auch noch eine grössere grammatische einsicht besitzen, als bisher auf der stufe erreicht war. Und dahin ist der verfasser mit einer »eher unternormal beanlagten« klasse gelangt. Wer sollte also nicht lust bekommen, einen versuch zu machen? Man könnte sich ja dabei ganz von dem verfasser leiten lassen, der seinen lehrgang ausführlich darstellt, anfangs sogar stunde für stunde, dann wochenweise u. s. w. Er beginnt mit der lautlehre, die ihn 48 stunden beschäftigt. Zunächst werden die vokal-, dann die konsonantlaute einzeln durchgenommen. Die schülerinnen benutzen kein buch. Der lehrer spricht nicht ein einzelnes wort, sondern einen satz vor, da es darauf ankomme »die als wortganzes aufgefasste wortgruppe korrekt aussprechen zu lernen.« Die schülerinnen hören den betreffenden laut heraus, ahmen ihn nach und stellen dann mit hilfe des lehrers seine artikulation fest. Im ganzen sind die belehrungen über die lautbildung »schlicht gehalten und verraten überall den erfahrenen, praktischen schulmann; nur hier und da, z. b. bei besprechung der bildung der nasalen vokallaute, geben sie meiner ansicht nach für eine klasse von 9—10 jährigen mädchen zu weit. Viel-

leicht wendet sich dann der verfasser mehr an die lautlich angeschulte lehrerin, die indes nicht überall sicher geführt wird. Welche wörter ausser *classe* sollen ein *a'* enthalten? In *heure* und *jeune* soll *eu* denselben laut bezeichnen, ebenso *u* in *mur* und *cuisine*. Auch die belehrung über die silbenwertig auslautenden stimmlosen augenblickslaute würde ich den schülerinnen vorläufig erlassen.

An die behandlung der lautlehre schliesst sich im II. teile die darstellung der laute in der schrift. Es ist dies eine schwierige aufgabe, besonders wenn man die beherrschung der orthographie mehr auf verständnisvolle einsicht, zu der auch die etymologie schon herangezogen *»M.*, als auf praktische übung gründen will. Und hier wird mancher sich mit der weise des verfassers weniger einverstanden erklären. Es wird den schülerinnen zuviel theorie zugemutet; man fragt sich manchmal, ob die kinder noch immer still sitzen, und erinnert sich dann daran, dass man eine gutnütige etwas unternormale klasse vor sich hat. Nach durchnahme dieses kapitels haben sich die kinder unter anleitung eine tabelle der französischen laute und ihrer graphischen darstellung erarbeitet, und der verfasser verlangt, *»dass die schülerinnen dieselbe vollständig sicher beherrschen, da sie ihnen als grundlage und richtschnur für die orthographie dienen soll.«* Sollen nun etwa die kinder bei einem nur vorgesprochenen worte selbst finden, ob sie z. h. stimmloses *s* hier *s*, *ss*, *c*, *ç*, *x* oder *t* schreiben sollen? Zum richtigen lesen würden weniger anhalte genügen, und beim schreiben gilt ja auch im deutschen auf der unterstufe die regel: schreibe, wie du es im buche siehst! Also hier vielleicht weniger regeln und mehr praktische übung!

Der grammatische teil bringt unter anderm zwei regeln, die bisher im ersten halbjahr nicht gegeben wurden; nämlich die von der zweifachen deklination mit dem unbestimmten artikel und eine andere über die stellung des adjektivs. *»Ist das adjektiv von grosser bedeutung, gleichsam stärker betont, so steht es hinter dem substantiv, sonst vor demselben; z. h. mon cher ami neben mon chapeau blanc.«* Die regel lässt sich in ihrer allgemeinen gültigkeit anfechten, und als vorläufiger praktischer wink kann sie nicht gut dienen, wenigstens nicht auf dieser stufe.

Da sich der verfasser wohl bewusst ist, dass er an lehrer und kinder hohe anforderungen stellt, so wünscht er eine möglichste unterstützung bei aufstellung des schulplanes. Es soll täglich eine stunde französisch angesetzt werden, weil ja auch in der ersten zeit hausaufgaben ganz in wegfall kommen. Bisher hatte man an den meisten mädchenschulen nur 4 oder 5 stunden wöchentlich. Die stunden sollen ferner in die günstigste zeit gelegt werden. Darüber wird man sich mit den lehrern des deutschen, des rechnens, der religion und geschichte zu verständigen haben. Und endlich soll das jahrespensum des ersten französischen unterrichts nicht so überlastet sein, damit der lehrer das gefühl habe, für diese ersten grundlegenden übungen über viel zeit verfügen zu können.

Das buch ist hauptsächlich für lehrerinnen geschrieben, die wohl in den meisten fällen den französischen anfangsunterricht an mädchenschulen erteilen, und die bei ihrer ausbildung nicht die gründliche lautliche schulung ihrer männlichen kollegen genossen haben und vielleicht auch später auf der lieben, alten, bequemen bahn weitergewandelt sind. In zukunfft wird hoffentlich auf den lehrerinnenseminarien, wo der unterricht fast ausschliesslich in den händen der lehrer liegt, darin besserung eintreten. Einstweilen sind wir jedem dankbar, der uns wie herr Soltmann freundlich weiterhilft. Ich habe das buch mit grossem interesse gelesen und viel anregung daraus erfahren. Von den wenigen oben angeführten bedenken abgesehen, ist der lehrgang ganz vorzüglich. Sobald man den verhältnissen seiner eigenen klasse oder schule rechnung trägt, indem man hier und da etwas fallen lässt oder hinzufügt, wird er überall mit gutem erfolge zu gebrauchen sein. Daher möchte ich jedem, der sprachunterricht erteilt, die schrift aufs wärmste empfohlen haben und daran den wunsch knüpfen, dass andere ähnliche schriften dadurch hervorgerufen werden, da es vieler stimmen bedarf, um alle zu bekehren.

Wesel a. Rh.

S. SCHMITT.

ZEITSCHRIFTENSCHAU.

ZEITSCHRIFT FÜR FRANZÖSISCHE SPRACHE UND LITTERATUR.

XV, 3.

Koschwitz, *Die franz. novellistik und romanlitteratur über den krieg 1870/71*. 1.

NEUPHILOLOGISCHES ZENTRALBLATT. VII. 1—3.

1. Fünfter allg. deutscher neuphilologentag (Hartung, *Über die methode des anfangsunterrichts in den neuen sprachen, bes. im englischen*). — *The late Alfred Baron Tennyson, Poet Laureate*. — *Berichte aus den vereinen: Halle a. S.* — *Litteratur: Besprechungen*. — Weiss, *Verzeichnis und besprechung der in den programmen der deutschen (italienischen) anstalten Österreichs im schuljahre 1890/91 veröffentlichten abhandlungen neuphilologischen inhalts*. — *Neue erscheinungen*. — *Inhaltsangabe von zeitschriften*. — *Personalien*. — *Anzeigen*.

2. Fünfter allg. deutscher neuphilologentag (Wagner, *Franz. quantität unter vorführung des Albrechtschen apparats*). — *Berichte aus den vereinen: Hannover; Kassel; Frankfurt*. — *Litteratur: Besprechungen*. — Weiss, *Verzeichnis etc. (schluss)*. — *Neue erscheinungen*. — *Übersetzungen aus dem deutschen in die engl., frz., it. und span. sprache*. — *Inhaltsangabe von zeitschriften*. — *Miszellen*. — *Personalien*. — *Offene stellen*. — *Anzeigen*.

3. Freund, *Aus der russischen spruchweisheit*. — *Literary Paris*. — *Berichte aus den vereinen: Hannover; Hamburg; Paris*. — *Litteratur:*

Besprechungen. — *Neue erscheinungen.* — *Übersetzungen aus dem deutschen etc. (schluss).* — *Inhaltsangabe von zeitschriften.* — *Miszellen:* Zur ausstellung in Chicago; Das zukunfts-gymnasium; The head of Shakespeare. — *Personalien.* — *Einladung zur 42. versammlung deutscher philologen und schulmänner.* — *Anzeigen.*

LE MAÎTRE PHONÉTIQUE. IX. 3—5.

3. *Nouveaux membres* (483—500). — *Changements d'adresse.* — *Primes.* — *Correspondance:* Notre alphabet (Vianna, Spiesser). — *Coincidence* (J. Pamy). — *Revue de livres.* — *Autres ouvrages reçus.* — *Fveignement mutuel.* — *Situation financière* (+ 525). — *Échanges.* — *Boite aux lettres.* — PARTIE DES ÉLÈVES. — *Portugais (os Lusíadas).* — ANNONCES.

4. *Avis.* — *Nouveaux membres* (501—522). — *Changements d'adresse.* — *Correspondance:* Notre alphabet (J. Spiesser, F. Araujo, P. Pamy). — *Revue de livres.* — *Autres ouvrages reçus.* — *Notes.* — *Situation financière* (+ 135). — *Boite aux lettres.* — PARTIE DES ÉLÈVES. — *Anglais (The five senses; Lullaby; What I dislike).* — *Allemand (Vom bublein auf dem rise).* — *Espagnol (La gramatica en la escuela elemental).* — ANNONCES.

5. *Nouveaux membres* (523—538). — *Changements d'adresse.* — *Bilder im unterricht* (E. Nader). — *Correspondance:* Standard English (E. Pixley). — *Revue de livres.* — *Échanges* — *Variétés.* — *Situation financière* (+ 180 fr.). — *Ouvrages reçus.* — *Boite aux lettres.* — PARTIE DES ÉLÈVES. — *Anglais (The pigs).* — ANNONCES.

VERMISCHTES.

SPRACHUNTERRICHTLICHES AUS HOLLAND.

Die umgestaltung des sprachunterrichtes in Holland schreibt sich her aus dem jahre 1862, als die neue gesetzgebung die realschule begründete.

Es sind wohl nie zahlreichere ideale zur schau getragen als in den gesegneten sechziger jahren, da allgemeine bildung, kunstverständnis und kunstsinn als reiche himmelsgabe den glücklichen bewohnern der niederlande nach allgemeinem versprechen zuteil werden sollten.

Bei dem sich immer weiter erstreckenden bedürfnis an lehrkräften entsprach bald die mehrzahl der lehrer durchaus nicht den anforderungen der den schülern zu gebenden allgemeinen bildung, und es beschränkte sich mancher auf ein dürftiges studium eines einzigen examenfaches.

Der unterricht in den physischen und mathematischen wissenschaften dehnte sich immer mehr aus, entsprach immer höheren forderungen, und als vorbereitung für das polytechnikum in Delft drängte die realschule den sprachunterricht immer mehr in den hintergrund.

In *de Gids*, der bedeutendsten zeitschrift des landes, liess ich 1874 einen aufsatz *Aschepoester* (Aschenputtel) abdrucken, worin ich hinwies auf die vernachlässigung oder besser gründliche geringerschätzung der sprache und der litteratur an den realschulen. Schliesslich erlaubte ich mir die frage, ob denn je die zeit kommen würde, dass Aschenputtel sich mit dem prinzen vermählen und in einem goldenen wagen fahren sollte!

Indessen hatte die gelehrte welt sich mit dem sprachunterricht zu schaffen gemacht. Es sollte der reallehrer tüchtiger vorbereitet sein, historische grammatik und alles dazugehörige sollte er treiben, und weil die angehenden lehrer nur sehr selten akademische vorlesungen hörten (über fremde sprachen wurden durchaus keine gehalten), so häuften sich in den köpfen die bruchstücke unverstandener gelehrsamkeit an, und bis in die elementarschulen drang die sprachwissenschaft und zunächst deren ngeniessbarer anhang. Aus dem schwall traten einige sehr bewährte männer hervor, die im lichte der ihnen neuen wissenschaft strahlend, lautlehre (phonetik) und sogar dialektik in die schule einzuführen sich bestrehten, und kinder von 9—12 jahren wurden der tortur der satzlehre wie sie Gelbe und Sanders kaum ausführlicher gedacht, und der divisionen und subdivisionen, wie sie Blatz nicht ausführlicher geben kann, grausam ausgesetzt.

Bei dieser nutzlosen anstrengung traten das richtige verständnis des wortes, der reue stil und besonders die lektüre und die litteraturgeschichte in den hintergrund, und 1887 wies ich in einer sehr weit verbreiteten umfassenden broschüre *Het onderweys in de Moedertaal* (der unterricht in der muttersprache) auf das heillose verfahren hin, wodurch der jugend unnerlaubt wird, die bittre und harte schale zu benagen, ohne dass sie je zum genuss des kerns gelange.

Es erhob sich ein sturm unter einigen lehrern, denen ich, allem anschein nach, die einzige gelegenheit rauben wollte, den gelehrten zu spielen, und das exameupersonal, das sein teures programm schelten hörte, trat racheschuaubend in die schranken.

Der grosse fehler im unterricht der muttersprache war, dass der für den lehrer erforderliche stoff mit bedauerlicher pünktlichkeit auch den schülern geboten wurde. Es wurde, wie mir professor M. de Vries einmal erzählte, sogar eine reihe seiner akademischen vorlesungen in einer realschule abgekanzelt, resp. im auszug diktirt.

Die forderung des praktischen gebrauchs der sprachen des auslandes hat bei sehr vielen den gelehrtenkram grösstenteils beseitigt, es ist aber der poetischen litteratur und der litteraturgeschichte dabei nichts zugute gekommen.

Jetzt 1893, dreissig jahre nach einföhrung des realschulwesens, erscheint eine förmliche, 149 oktavseiten umfassende, wohlbegründete anklage von herrn gymnasiallehrer dr. G. Kalff in Amsterdam unter dem titel *Het onderweys in de Moedertaal*, worin dargethan wird, dass die praktischen resultate des unterrichts in der muttersprache: sprachreinheit,

satzbau, stil, verständnis des gelesenen und kenntnis der litteraturgeschichte, durchschnittlich so bedauernswert sind, dass eine vollständige umgestaltung unverweilt anberaumt werden müsste.

Es hat eine anklage von dieser seite einen seltenen wert, denn sie rührt her von einem jungen gelehrten, dessen glänzenden und klaren stil alle bewundern, und dessen umfassende arbeiten *Het lied in de Middeleeuwen* und *Geschiedenis der Nederlandsche Letterkunde in de 16^e eeuw* von eingehender forschung, richtigem verständnis des volkslebens und -denkens, und umfassender sprachkenntnis ein glänzendes zeugnis ablegen, während diesen arbeiten die wissenschaftlichen studien nicht nachstehen, die in der leidener *Tydschrift* zum abdruck gelangten.

Dr. K. handelt nur von der muttersprache, und in dieser hinsicht sind die resultate in Deutschland, soweit ich daselbst gymnasien und realschulen kenne, bedeutend besser als hier zu lande, aber in jeder anderen hinsicht dürfte die behandlung der frage nach dem bildungswert des fremdsprachlichen unterrichts in Deutschland und in Holland von gleicher berechtigung sein.

Es bilden sich an den universitäten grammatiker und linguisten, keine philologen im edelsten und weitesten sinn des wortes.

Die lektüre wird denn auch betrieben, wie es zur zeit des aufkommenden humanismus die jesuiten thaten; die wörterklärung ist so umfassend und erschöpfend, dass weder schüler noch lehrer den sinn des ganzen, den kunstwert des stückes zu beachten gelegenheit hat. Es gilt dies für die muttersprache, aber nicht weniger für die fremden sprachen und zumal für die klassischen sprachen.

Der bildungswert des sprachunterrichts ist von zweierlei art: materiell und geistig.

Zu materiellen zwecken bestrebe sich der lehrer, den richtigen selbstbewussten gebrauch der sprache beizubringen, zunächst den gebrauch der sprachformen und die wahl der wörter.

Diesen anforderungen ist ohne trockene, weischweifige stubenweisheit zu genügen. Einem deutschen *dr. phil.* an einer niederländischen realschule fiel als eingangssatz zur vorrede seiner schulgrammatik kein vernünftigeres wort ein als: »Eine grammatik kann eigentlich nie trocken genug sein.«

Den geistigen wert des sprachunterrichts würdigt man nur, wenn jedes lesestück dem schüler, je nach seinem verständnis nur in sorgsamcr auswahl, als kunstwerk vorgelegt wird. In den höheren klassen soll die zeit des entstehens, sowie die dichterische thätigkeit des künstler's möglichst klar vorgestellt werden. Dabei wird manches nutzlose an biographie und inhaltsangabe auf immer der vergangenheit gewidmet oder nur den forschungen derer überlassen, die »immerfort am schalen zeuge kleben und froh sind, wenn sie regenwürmer finden.«

So betrieben wird der sprachunterricht dem geschichtlichen und geographischen sich anschliessen und den zöglingen die welt der vergangenheit in erfreulicher und segenbringender weise eröffnen.

Das bild sämtlicher altruistischen tugenden, alles edle und grosse wird mit bedeutender erziehungskraft auf den schüler einwirken, und seelenwärme und verstandesschärfe, beides wird gefördert, wo er bei Cäsar den erhabenen römischen geist, bei Homer an Patroklos' leiche den treuen freund, bei Shakespeare in Richard III. den scharfsinnigen und schlanen diplomaten, an Julius bahre die treue liebe, im Cid den mut, im Hernani die seelengrösse verstehen lernt.

Es wiederholt sich immer und immer lauter Senecas klage: *Non vitae, sed scholae discimus!* Wäre unsere zeit das »aufgeklärte« jahrhundert, wenn wir uns nicht eifrigst bestrehten, der anforderung gerecht zu werden, dass die schule für das leben erziehe?!

Amsterdam.

TACO H. DE BEER.

DIE METHODE GOUIN IN FRANKREICH.

Über die methode Gouin und ihre erfolge in England hat schon der letzte band (VI) der *Phon. Studien* bericht erstattet. Auch in Frankreich findet sie ihre bewunderer. Ein korrespondent schreibt uns u. a.:

Une méthode PROMPTE et PRATIQUE pour apprendre à PARLER les langues étrangères, voilà, en effet, l'instrument après lequel tout le monde soupire. Eh bien! peut-être les lecteurs de cette nouvelle revue seront-ils heureux d'apprendre que cette méthode existe, et que, grâce à elle, toute personne douée d'une intelligence suffisante pour avoir appris sa propre langue, peut en quelques mois, acquérir avec une égale facilité, une langue étrangère; et cela, non seulement de manière à pouvoir parler et écrire correctement cette langue, mais plus encore, de manière à pouvoir l'enseigner. Et notons bien que ce ne sont pas là paroles de prospectus et phrases de réclame; cette méthode existe bien réellement et même a fait brillamment ses preuves en France et en Angleterre.

Er zitiert dann die wichtigsten stellen aus den urteilen der sachverständigen (M. Poiré, Mme. de Leeuw, Mr. Borns, Mr. Pryde, Mme. Garrigues, Mr. Storr), die Mr. Stead zu der prüfung seiner nach der methode Gouin unterrichteten kinder hinzugezogen hatte, und schliesst wie folgt:

Ainsi donc voilà une méthode qui permet à toute personne d'apprendre une langue en quelques mois; une méthode si facile que M. Stead l'a lui-même plaisamment appelé »une route royale pour apprendre les langues«. C'est bien là, si nous ne nous trompous, l'instrument que tout le monde attend, l'instrument destiné à renouveler partout l'enseignement des langues. Espérons avec M^{me} Garrigues que cette méthode ne tardera pas à être largement appliquée, non pas seulement en Amérique, mais bien dans le monde entier.

In der sitzung vom 1. april hat nun der pariser gemeinderat die folgenden hemerkenswerten beschlüsse gefasst:

Article premier. — Il sera créé une école pratique d'enseignement des langues vivantes, d'après la méthode et sous la direction de M. François Gouin.

Cet enseignement s'appliquera tout d'abord à la langue Allemande et à la langue Anglaise.

A la rentrée du Conseil, l'Administration devra présenter un plan d'organisation des cours et indiquer le local qu'elle y aura affecté.

Article 2. — Un crédit provisoire de 15,000 francs est ouvert, afin de pourvoir au traitement annuel de deux professeurs et aux premiers frais d'installation. Ce crédit sera prélevé sur le chap. 23, article unique du budget de 1893.

W. V.

ERFAHRUNGEN MIT DER REFORM-METHODE.

Die nachfolgenden thesen lagen einem vortrage zu grunde, den ich am 10. mai in Koblenz in der fremdsprachlichen sektion des rhein. zweigvereins für höh. mädchenschulen gehalten habe. Sie waren gemeinsam von hrn. dr. Wendelborn in Barmen und mir aufgestellt. Die versammlung, an deren verhandlungen auch prov.-schulrat Henning-Koblenz, prof. Förster-Bonn, prof. Kühn-Wiesbaden u. a. teilnahmen, wohnte nach dem vortrage noch einer unterrichtsstunde bei, in welcher frl. Göbel von der ev. höh. mädchenschule zu Koblenz eine nach reformgrundsätzen unterrichtete klasse im 3. jahre des französischen vorführte. Die verhandlungen haben der reform im Rheinlande wohl genützt. Der vortrag ist gedruckt in der *Mädchenschule* (juliheft). Der inhalt desselben ist übrigens wesentlich berichtend, und zwar über die an unserer schule seit 1881 im unterrichte nach reformgrundsätzen gemachten erfahrungen.

- A. 1. Seit etwa 50 jahren bis vor kurzem war das verfahren im unterricht in den neuern sprachen mehr darauf gerichtet, wissen über die sprache zu vermitteln. Die neuern bestrebungen gehen darauf hin, in der sprache zu unterrichten. Sie nehmen hiermit alte fäden wieder auf, die nie ganz abgerissen waren. Doch haben sie wohl gegen die praxis früherer jahrhunderte einige vorzüge aufzuweisen.
2. Wir besitzen heute eine kenntniß der phonetik, wie sie früher nicht vorhanden war. Wir können also die lautliche seite des sprachunterrichts viel besser pflegen.
3. Die neuere sprachwissenschaft hat unsere auffassung vom wesen der sprache so geklärt, dass auch hier der unterricht wesentliche vorteile gewinnt.
4. Pädagogik und psychologie bieten uns ebenfalls weit bessere hilfen als bisher.
- B. 1. So weisen denn auch die versuche im unterrichte nach der reformmethode fortschritte auf, zunächst in bezug auf die aussprache bei lehrern und schülern; sodann in bezug auf das hören und verstehen, sowie auf die sprechfertigkeit der schüler. Auch der schriftliche ausdruck gewinnt an leichtigkeit und idiomatischer färbung.
2. Ein besseres verständnis des wesens der sprache wird angebahnt.

3. Das verständnis des fremden volkstums wird planmässiger gefördert. Kulturgeschichte und litteraturgeschichte erhalten eine richtigere stellung.
 4. Lehrer und schüler werden zu lebhafter gemeinsamer arbeit genötigt. Die thätigkeit in den unterrichtsstunden wird intensiver. Das hauptgewicht liegt in der mündlichkeit und gegenseitigkeit des verfahrens. Das interesse für den unterricht wird spontaner und vielseitiger. Der lehrer hat zwar schwerere, aber lohnendere arbeit zu thun. Die aufgabe dagegen, welche den schülern gestellt ist, entspricht mehr der natur der kinder; sie wird mit mehr leichtigkeit, freudigkeit und erfolg gelöst.
- C. 1. Wenn so die reform günstig wirkt, so hat sie doch noch viele aufgaben zu lösen. Zunächst sind die lehr- und lernmittel für lehrer und schüler noch zu verbessern, zum teil ganz neu zu schaffen.
2. Die aushildung der lehrenden muss auf eine ganz andere stufe gehoben werden. Für manche akademisch gebildete lehrer ist besonders eine grössere kenntnis der modernen konversationssprache nötig, lehrerinnen und mittelschullehrer bedürfen daneben auch noch der lautlichen und einer vertieften sprachlichen schulung. Die meisten entbehren noch der rechten bekanntschaft mit land und leuten.
 3. Bis auf weiteres müssen eigene studien, ferienkurse, urlaub fürs ausland helfen. Für die zukunft sind durchgreifende besserungen unumgänglich nötig.
 4. Weitere versuche im unterrichte nach reformgrundsätzen werden weiter fördern. *Ohne* lehrkräfte, die verständnis, eifer und einiges geschick mithringen, ist davon abzuraten. *Mit* solchen lehrkräften bleibt auch heute schon der erfolg nicht aus. — Von der weiterentwicklung der reform auf fremdsprachlichem gebiete ist, wie sie von andern gebieten her förderung erfahren hat, eine günstige wirkung auch wieder auf andere gebiete zu erhoffen. Sie dient zugleich als hilfe zu einem besseren verständnisse der völker für und unter einander.

F. D.

42. VERSAMMLUNG DEUTSCHER PHILOLOGEN UND SCHULMÄNNER.

Die 42. versammlung deutscher philologen und schulmänner fand vom 23. bis 28. mai in Wien statt. Unter den 10 sektionen war ausser einer germanistischen und einer romanischen auch eine englische sektion. Für die englische sektion waren 12, für die germanistische 8, für die romanische 5 vorträge angemeldet; ausserdem berührten noch einige vorträge in der pädagogisch-didaktischen sektion die neueren sprachen. Wir gedenken über das für uns wichtigere demnächst zu berichten.

W. V.

DIE KÜNFTIGE STAATSPRÜFUNGS-ORDNUNG.

Die besucher des neuphilologentags in Berlin (pflngsten 1892) erinnern sich der mitteilung über die bevorstehende neue preussische prüfungs-

ordnung für philologen, mit der einer der redner die versammlung überraschen konnte. Vor einiger zeit gingen die folgende oder ähnliche notizen durch die tagesblätter: »Für abiturienten, die sich dem philologischen studium widmen wollen, wird es nicht unwichtig sein, zu erfahren, dass die unterrichts-verwaltung die einföhrung einer neuen staats-prüfungs-ordnung beabsichtigt. Die grundgedanken dürften sich aus einem im vorigen jahre in den *Preussischen jahrbüchern* erschienenen aufsatze ergeben. Geplant wird, wie man der *Köln. volkss.* schreibt, die einrichtung zweier akademischer prüfungen (wie bei der medizinischen fakultät). Doch soll die erste prüfung sich nicht auf einzelne zu wählende fächer erstrecken, sondern mehr einer prüfung in der allgemeinen bildung gleichen. Dadurch würde offenbar das besondere fachstudium der philologen sehr erschwert. Diese einrichtung dürfte nicht nach jedermanns geschmack sein. Im übrigen erinnern wir bei dieser gelegenheit an die kundgebung aus dem kultusministerium, wonach für längere jahre der bedarf an oberlehrer-kandidaten vollständig gedeckt ist. Insbesondere hatten noch lange reihen altklassischer philologen, grösstenteils mit den besten zeugnissen, vergebens auf anstellung. Bekanntlich ist zudem durch die neuen lehrpläne der bedarf an solchen geringer geworden«. — Die neue prüfungs-ordnung lässt noch immer auf sich warten. Es scheint übrigens nicht, als ob die obigen gerüchte und warnungen sonderlich abschreckend gewirkt hätten; so wird z. b. das romanisch-englische seminar in Marburg in diesem sommer von 65 neuphilologen besucht. Bei der vorgesehenen spaltung des examens wird alles darauf ankommen, welche rolle der ersten prüfung überwiesen werden soll. Die grösste gefahr liegt wohl nicht in der erschwerung des studiums, sondern in dessen verteilung auf eine möglicherweise der blossen vorschriftsmässigen examen-paukerei gewidmete erste — und eine dann vielleicht um so einseitiger fachliche zweite hälfte. *Quod omen dii avertant.*

W. V.

UNIVERSITÄT UND SCHULE.

Im *Literaturblatt für german. u. roman. philologie* für mai findet sich die bemerkung: »Auch wir hoffen in bezug auf unsere wissenschaft mit Tobler, dass bei den unterrichtsbehörden 'die bestrebungen derer ohne erfolg bleiben werden, welche die deutscher universitäten allein würdige pflege eines bedeutsamen wissenszweiges mit der züchtung von inhabern und späteren spendern einer kümmerlichen dressur für erwerb und verkehr vertauscht zu sehen wünschen'. — Das soll wohl ein schuss ins lager der reform sein. Was würden diese herren, welche die »würdige pflege eines bedeutsamen wissenszweiges« bisher besorgt haben, dazu sagen, wenn ihnen ein heisspohn der reform erklärte: Ihr haltet das studium eines alten, von einem mönch zwischen wachen und schlaf niedergeschriebenen erzeugnisses voll göttlicher langeweile für wichtiger als das eines litteraturwerkes erster grösse der gegenwart, und ihr züchtet schüler, die glauben, der wort- und buchstabengetreue abdruck einer schlechten handschrift aus dem 13. jahrh. mit varianten und sonstigem

»apparat« sei wichtiger und »wissenschaftlicher« als der unterricht in einer prima, welche danach verlangt, in den geist Goethes, Molières, Shakespeares eingeführt zu werden, der aber der von euch vorbereitete herr doktor nur lederne buchstaben- und wortweisheit vorzutragen vermag?!

F. D.

ENGLISCHE WANDBILDER FÜR DEN ANSCHAUUNGSUNTERRICHT.

Manche der kollegen, die Hölzels oder andere hier zu lande erschienene wandbilder im fremdsprachlichen unterricht benutzen, haben gewiss den misstand empfunden, dass diese an sich recht brauchbaren bilder eben doch nur deutsche dinge in deutscher auffassung wiedergeben.¹ Wie es scheint, gibt es in England noch keine den Hölzelschen jahreszeiten ganz ebenbürtigen hilfsmittel dieser art. Allerdings sind in dem bekannten verlag von W. & A. K. Johnston in Edinburg und London (5 White Hart Street, Warwick Lane, E. C.) *Pictorial Illustrations of the Seasons* erschienen, (4 bilder im format 34×28 engl. zoll, preis aufgezogen und mit rollen je 3 s. 6 d., zusammen 12 s.). Jedoch macht das mir durch Mr. J. W. Longsdon, King's School, Canterbury, freundlichst als probe geschickte sommerbild keinen besonders günstigen eindruck. Es ist für grössere klassen zu klein und zu wenig scharf in der ausführung. Auch enthält das bild im vergleich mit Hölzels bildern auffallend wenig; dafür erscheint es freilich viel natürlicher. Die auf den übrigen drei bildern wiederkehrende landschaft zeigt im vordergrund rechts ein stück weideland — auf dem sommerbild mit grasenden kühen —, links einen weg, der auf unserem bild durch eine von einem burschen getriebene schafherde und ein paar gänse belebt wird; im mittelgrund begrenzen den weg ein bauernhaus und eine baumgruppe, die den hintergrund auf dieser seite des bildes verdeckt. Rechts sieht man im mittelgrund eine wiese — hier mit einem mäher und ein paar heuhaufen — weiterhin eine mühle, felder und becken, bis eine hügelkette den hintergrund abschliesst. — Derselbe verlag stellt in gleicher grösse auch eine grosse anzahl *Natural History Plates*, *Ethnographical Heads and Types of Nations*, sowie *Pictorial Illustrations of Trades* zur verfügung, von denen allenfalls noch die letzteren für unsere zwecke geeignet wären. Bei dieser gelegenheit sei auf die auswahl von karten (England, Britische Inseln etc.) und plänen (London) des verlags Edward Stanford, London (26 & 27, Cockspur

¹ Deutsch lehrende kollegen im ausland wird ein versuch mit Hölzels bildern schwerlich gereuen. Neben den vier jahreszeiten enthält die sammlung noch die blätter: banernhof; wald; gebirge; stadt. Grösse jedes bildes: 140×92 cm; preis mit leinen-einfassung und ösen zum aufhängen: m. 4,25, auf leinwand gespannt: m. 5,50, desgleichen mit stäben: m. 7,25. Im anschluss an die acht bilder erschienen *Materialien für den anschauungsunterricht*. Von Ed. Jordan. 2 aufl. 1. heft: Der frühling (der bauernhof) etc. Preis jedes heftes von ca. 60 seiten mit zahlreichen abbildungen m. 0,70. Ed. Hölzel, Wien IV, Luisengasse 5.

Street, Charing Cross, S.W.) hingewiesen. Sehr empfehlenswert und für durchschnittsklassen ausreichend ist *Stanford's Intermediate School Map of England and Wales*, 34 × 42 zoll gross (1:696,960), aufgezogen mit rollen, 9 s. Die grosse ausgabe hat das format 50 × 58 (1:506,780) und kostet in gleicher ausstattung 13 s. Der verleger verschiekt auf wunsch eine *Select List of Educational Works*. W. V.

EINE ENGLISCHE WOCHENSCHRIFT FÜR DEUTSCHE.

Im verlag der Pahlshen buchhandlung (A. Haase) in Zittau erscheint nunmehr im zweiten jahr: *The Spectator. A Weekly Review of Politics, Literature, and Science*. Englische wochenschrift (zu unterrichts- und fortbildungszwecken). *Edited by Dr. Erwin Hoenncher, Zittau (Saxony)*. Gegen die auswahl des lesestoffs ist nicht viel einzuwenden. Die bearbeitung der texte aber macht den eindruck, als ob sich der durch angelsächsische studien bekannte verfasser hier auf ein ihm fremdes gebiet verirrt habe. Die bemerkung: »Will man sich in England duzen, nennt man sich beim vornamen (*Christian name*), sonst immer *you*« ist weder gütlich ausgedrückt, noch überhaupt zutreffend. *Right Hon.* wird mit *hochwürden* wiedergegeben. Warum wird übrigens *M. P.* erklärt, *K. G.* dagegen nicht? Und nun die aussprachebezeichnung! Dass das *n(g)* in *morning* als »nasallaut« — soll heissen: gaumenlaut — bestimmt wird, ist nicht so überraschend. Die nmschrift »ardrobb (*wardrobe*) neben »orm (*warm*) befremdet schon etwas. Bedenklicher ist *tacher* (*chair*), *meri* (*Mary*); noch schlimmer *le'schur* (*leisure*); u. s. w.: *tsche'ins* (*chance*), *töngs* (*tongs*), *withdra* (*withdraw*; *a* wie in *round*), *hohl* (*hall*; *o* wie in *cold*), *kueschn* (*question*), *schöffel* (*shovel*) . . . Das liest sich wie ein hohn auf die ganze moderne phonetik. W. V.

TYCHO MOMMSEN ÜBER DEN UNTERRICHT IN DER AUSSPRACHE.

Jetzt, wo mit andern methodischen fragen auch die frage des ansprache-unterrichts zur verhandlung steht, ist es vielleicht der mühe wert, an das folgende urteil Tycho Mommsens zu erinnern: »Für die neueren sprachen ist die gewinnung einer *sehr guten aussprache* ebenfalls ein hauptziel. Früher meinte man, man müsse mit dem lesenlernen anfangen; jetzt meint man, das sei eine zu »trockene« beschäftigung, und beginnt sogleich mit dem übersetzen aus der sprache, wenn nicht selbst mit dem parlieren dazn. Ich halte es mit der einfachen, alten weise und habe erfahren, dass, wo die ganze aufmerksamkeit zuerst auf gute aussprache hinging, dieselbe durchweg weit besser wurde, als wo die schülerkraft sogleich für drei oder vier dinge auf einmal in anspruch genommen wurde. Auch hat die fertigkeit z. b. im lateinschreiben wohl kaum zugenommen, seit man angefangen schon die »kitteljungen« ein latein schreiben zu lassen, vor welchem Cicero sich gespien haben würde. Eines *nach* dem anderen! Einem 10—11 jährigen jungen ist das lesenlernen des englischen oder französischen, wenn es von einem guten lehrer mit ganzem eifer und militärischer präzision getrieben wird, keineswegs »trocken«; ihm ist jeder

gegenstand lieb, wenn er ihn bezwingen kann und sein lehrer kein nn- geschickter oder eitler mensch ist, der sich für zu gut hält in einem so »trockenen« gegenstande zu unterrichten. Die zeit wird schon kommen, wo der knabe lernt, wann z. b. *ent* gesprochen wird und wann nicht, die verschiedenheit der aussprache von *read* u. s. w. Das sind nur kleinigkeiten. Aber keine kleinigkeit ist es, wenn er immer eine stümperhafte, rohe aussprache im allgemeinen behält, wenn er nie mit ganzer kraft auf die erwerbung einer feinen und reinen hingearbeitet hat. Ist einmal ein guter grund gelegt, so kann später immer wieder in einzelnen stunden das alte aufgefrischt werden; während, wenn man *nachher* erst viele zeit an die verfeinerung der aussprache wendet, man weder so geschmeidige organe noch so guten willen finden wird; *dann* kommt dergleichen dem schüler leicht langweilig vor.« (*Die kunst des deutschen übersetzers*. 15. progr. der vorschule und höh. bürgerschule zu Oldenburg. 1858.)

W. V.

AUFENTHALT IM AUSLAND.

Eine reihe von kollegen aus Süd- und Norddeutschland und Schweden haben wegen der stelle in London — *die erledigt ist* — und sonstigen aufenthalts an mich geschrieben. Ich werde für adressen gebildeter familien und auch von schulen in England dankbar sein, wo deutsche neuphilologen passende aufnahme finden können.

Solingen.

F. DÖRR.

*

Bis jetzt sind zwei angebote zur aufnahme von franzosen in deutschen familien und zwei gesuche um stellen in Frankreich bei mir eingegangen und an das bureau nach Paris weiterbefördert worden. Zur erleichterung der geschäfte wolle man die näheren angaben in *französischer sprache* auf einen halben briefbogen schreiben; möglichste kürze ist wünschenswert.

Wiesbaden (Philippberg 35).

K. KÖHN.

*

Ein englischer kollege wünscht von ende juli an auf ein paar monate aufnahme in einer schnle oder familie in Deutschland. Englischer (ev. auch französischer unterricht) gegen freie station.

Ein deutscher kollege wünscht von mitte juli ab auf 4—5 monate gegen entgelt aufnahme in einer gebildeten familie in London oder im süden (Brighton, Portsmouth).

Ich bitte leser in Deutschland und in England, die eine unterkunft gewünschter art nachzuweisen im stande sind, mir freundlichst mitteilung zu machen.

Marburg.

W. VIETOR.



DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND I.

JULI 1893.

HEFT 4.

ENGLISCHE SYNONYMIK IM MITTELSCHULUNTERRICHT.¹

M. h.! Gestatten Sie mir, Ihnen ein bescheidenes gebiet philologischer kleinarbeit vorzuführen. Das thema, das ich gewählt habe: *englische synonymik im mittelschulunterricht* ist ziemlich trocken und wenig dankbar. Um so mehr muss ich Sie für die folgenden ausführungen um nachsicht und geduld bitten; allzulange werde ich Sie, das verspreche ich Ihnen, nicht in anspruch nehmen.

»Der zweck der synonymik ist kein anderer als der eines jeden zweiges der sprachwissenschaft: begründung des richtigen verständnisses und des richtigen gebrauchs der sprache. Sie ist an ihrem teil unentbehrlich. Wer den zweck will, muss die mittel wollen, ist eine sprichwörtliche wahrheit. Selbst bei einer ganz elementaren, auch bei einer bloss 'praktischen' erlernung einer sprache muss man gewisse sinnverwandte wörter einigermassen und irgendwie unterscheiden lernen. Die synonymik hat demnach nicht nötig, sich wegen ihrer nützlichkeit zu legitimiren.« Diese sätze, die Bernhard Schmitz in der einleitung zu seiner französischen synonymik ausgesprochen hat, wird man ohne weiteres unterschreiben können. Und so fordern denn auch schon die instruktionen für den unterricht an den realschulen Österreichs von der lexikalischen seite der sprachlichen interpretation im englischen u. a. »die anreihung von

¹ Vortrag, gehalten in der englischen sektion, 26. mai 1893 (nachmittags-sitzung), der 42. versammlung der deutschen philologen und schulmänner.

wörterfamilien und der *gebräuchlichsten synonymen*, die gegenüberstellung der germanischen und romanischen bezeichnung desselben dinges mit hervorhebung der verschiedenen anwendung.« Seit der veröffentlichung der instruktionen — sie fällt in das jahr 1879 — hat sich auf dem felde des neusprachlichen unterrichts vieles geändert. »Lebende sprachen dürfen nicht wie tote gelehrt werden!« dieser satz hat sich bei uns immer mehr anerkennung erzwungen und auf die umgestaltung der methode des neusprachlichen unterrichts eingewirkt. Von massgebendster stelle wurde es ausgesprochen, »dass bei einer reform des unterrichtswesens den modernen sprachen mehr geltung verschafft werden muss, als es bisher der fall ist«, und »dass die modernen sprachen soweit gelehrt werden sollen, dass sie auch thatsächlich verständigungsmittel werden können.« Je mehr nun dank der im oktober 1890 erlassenen abänderungsverordnung, in welcher die erfolge der reformbewegung anerkannt werden, die alte grammatisirende übersetzungsmethode einer auf wirkliche beherrschung der fremden sprache gerichteten lehrweise platz macht, um so wichtiger wird es, dass sich der schüler ein gewisses — wenn auch bescheidenes — mass synonymischen wissens und könnens aneigne.

Fürchten Sie nicht, m. h., dass ich für die einföhrung eines neuen unterrichtszweiges spreche. Dem englischen sind bei uns so wenig wöchentliche unterrichtsstunden zugewiesen, dass wir mit der zeit sehr haushalten müssen, wenn wir mit der lektüre vorwärts kommen wollen. Denn die lektüre bildet den mittelpunkt des sprachunterrichts, alle anderen übungen haben sich mittelbar oder unmittelbar an die lektüre anzuschliessen. Es ist charakteristisch für die neue methode, dass sie den lesestoff viel kräftiger verarbeitet und gründlicher ausnützt, als dies ehemals geschah. Auf das vor-, nach- und chorlesen des englischen lesestückes folgt — meist nach, manchmal wohl auch vor der übersetzung ins deutsche — die zergliederung des gehörten in frage und antwort, die verkürzende inhaltsangabe und die erweiternde nacherzählung, die sacherklärung und aufdeckung des planes, das mehr oder weniger umgestaltende diktat. Neben diese übungen, die sowohl für den mündlichen unterricht als auch für das schriftliche aufgabewesen fruchtbar gemacht werden können, stellt sich — häufig

als gleichzeitige sprach- und sacherklärung — die erörterung und zusammenfassung, die neuauftellung oder die ergänzung synonymischer reihen; aber auch die meisten der obengenannten übungen am lesestück bieten nicht selten anlass zu aufklärungen über die bedeutung einzelner wörter und wortgruppen.

Wann soll man nun, m. h., mit synonymischen erklärungen beginnen?

Je enger sich die zur verarbeitung des lesestoffes dienenden übungen an die vorlage halten, desto entbehrlicher sind synonymische hilfen. In den ersten monaten des englischen unterrichts werden die fragen nichts anderes als einfache wortfragen, ergänzungsfragen sein. Im anschluss an das erste lesestück in dem von dr. Würzner und mir herausgegebenen elementarbuch der englischen sprache werden etwa folgende fragen gestellt: *What storm is there? What ship is sinking? What is sinking? What is the ship doing? To what do the sailors cling?* etc. Bei der beantwortung derartiger fragen werden die schüler wohl kaum anlass zur erörterung sinnverwandter wortgruppen geben. Und so wird es durch einige monate hindurch gehen. Ganz natürlich. Nichts wäre verkehrter, als wenn man von allem anfang an auf synonyma jagd machen wollte. Zuerst muss ein gewisses — wenn auch recht beschränktes — vergleichungsmaterial in den besitz der schüler gelangen, bevor überhaupt zur zusammenstellung sinnverwandter ausdrücke geschritten werden kann. Denn »die synonymische erkenntnis muss zunächst«, wie Münch treffend sagt, »aus dem geschauten und empfundenen sprachstoff *herauswachsen*, in diesem sinne also der spracherlernung nachfolgen . . ., dann aber auch dem verständnis der sprache und der bewegung in derselben dienen.«

Dazu kommt noch folgende erwägung. Es ist bei manchen sinnähnlichen reihen nicht leicht möglich, die einzelnen ausdrücke bestimmt und scharf von einander zu trennen; denn jedes wort hat ausser seinem begriffs- oder vorstellungswert auch seinen empfindungs- oder gefühlswert, der sich nicht in logische kategorien zwängen lässt. Hier tritt nun das sprachgefühl in sein recht. »Das sprachgefühl seinerseits kann sich aber (nach Münch) nur entwickeln gegenüber der

lebendigen rede, zumeist da, wo zugleich mit den vernommenen worten die situation miterlebt, dann in minder sicherer weise da, wo durch die zusammenhängende rede (auch die geschriebene) eine vorstellung der situation vermittelt wird.« In hohem grade fördernd auf die entwicklung des sprachgefühls wirkt die von den reformern, vor allem von Klinghardt (vgl. die berichte über die englischen versuchsklassen) befolgte methode der veranschaulichung des lesestoffs durch lebendigen vortrag, wenn nötig, mit miene und geberde unterstützt, »durch besprechung einzelner umstände im inhalt des textes bis zur erreichung lebendigster anschauung im kopfe des schülers, um so mit der bleibend sich einprägenden sache auch das ihr entsprechende wort für alle zeiten einzuprägen.« Wie zu diesem zwecke auch entsprechende abbildungen (sowie die nächste umgebung des schülers) verwertet werden können, zeigt Klinghardt u. a. in seiner schrift *Ein jahr erfahrungen mit der neuen methode*, s. 36—40 und Würzner in seinem vortrage *Realien und bilder* in klarer und anregender weise.

Die ersten monate des englischen anfangsunterrichts werden also von einer synonymischen ausbeute des lesestoffs gänzlich absehen und sich mit der von selbst erfolgenden sammlung des stoffes, sowie mit der erweckung des sprachgefühls in der angedeuteten art begnügen müssen. Später in der V. klasse, wenn die fragen mehr als die einsetzung einzelner worte verlangen, und wenn die umformungsaufgaben sich nicht mehr ganz enge an den englischen text anschliessen, kommt die zeit, den schülern auf grund der lektüre und anlässlich der korrektur ihrer schriftlichen arbeiten einzelne leichtere synonyma, anfänglich nur in gruppen von je zwei wörtern, vorzuführen. Da der zweck der belehrung ein praktischer ist, so wird man sich nicht scheuen, auch stümper-synonyma, wie Schmitz sie nennt, zu erklären, also wortpaare wie *to meet* und *to hit* (treffen), *to shine* und *to seem*, *heavy* und *difficult*, die für den engländer nicht sinnverwandt sind, die aber deutsche schüler erfahrungsgemäss anfänglich zu verwechseln geneigt sind. Hieran wird man dann, durch fehler der schüler veranlasst, oder zur zusammenfassenden wiederholung eines längeren kapitels von lesestücken, leichtfassliche reihen wie *sky* und *heaven*, *stranger* und *foreigner*, *strike* und *beat*, *bear* und *wear*, *coast* und *bank*, *flesh* und *meat* u. a. schliessen.

In ähnlicher weise ist im ersten semester der VI. klasse zu verfahren; nur kann man jetzt schon gruppen von drei, und wo früher gelerntes ergänzt wird, von vier wörtern vornehmen. Da der lesestoff des elementarbuches so gründlich durchgearbeitet, so oft wiederholt und teilweise auch memorirt wird, da überdies die beispiele unserer — ich meine der von Würzner und mir verfassten — englischen grammatik zum grossen teil dem elementarbuch entnommen sind und so im grammatischen unterricht der VI. und VII. klasse neuerdings über die schwelle des bewusstseins gehoben werden, so sind, wie die erfahrung lehrt, die schüler bei geringer nachhilfe im stande, ganze sätze aus dem gedächtnis herzusagen. Es wird daher ein leichtes sein, reihen wie *to become, to get, to grow, to turn*; ferner *to bring, to take, to carry* u. s. w. zu bilden, bezw. zu ergänzen.

Die eingehendere beschäftigung mit der synonymik ist aber dem zweiten semester der VI. klasse, sowie der VII. klasse vorzubehalten. Da nun der lesestoff minder einfach ist und von längeren erzählungen und schilderungen zu betrachtungen und reden vorschreitet, so bietet sich bei der lektüre mancher anlass zu synonymischen erörterungen, die nun wohl auch durch fehler in den schriftlichen arbeiten häufiger als früher hervorgerufen werden. Dabei brauchen diese erläuterungen keineswegs aufdringlicher natur zu sein oder als selbstzweck zu erscheinen. Vielmehr dienen sie teils zu einer art vor-präparation, wie man sie mit den schülern auch in der obersten klasse vorzunehmen hat, und verbinden sich mit den realien-erklärungen, mit denen sie zuweilen zusammenfallen, teils sind sie bei der prüfenden wiederholung ein erwünschtes mittel, das blosses vokabel-abfragen durch eine anregendere leistung zu ersetzen. Die erwähnte vorbereitung in der schule hat manche berührungspunkte mit der art der text-interpretation, wie sie Klinghardt in den *Drei weiteren jahren* p. 97 ff., 110 ff. und 122 ff. schildert; sie berührt sich auch mit der forderung, den schülern der oberen klassen ein englisch-englisches wörterbuch in die hände zu geben, die von mehreren reformern, z. b. auch von Swoboda, aufgestellt worden ist. Ganz besonders nützlich scheint mir aber eine solche art der vor-präparation zu sein, wenn die sprache des schriftstellers veraltet ist, oder wenn statt der poetischen ausdrucksweise die der gebildeten um-

gangssprache vermittelt werden soll, oder wo beides zugleich der fall ist. So habe ich schon vor jahren die abschnitte aus Hume, sowie bruchstücke aus Miltons *Paradise Lost*, die sich in dem von Würzner und mir herausgegebenen englischen lesebuch finden, und erst heuer wieder einzelne szenen aus Shakespeares *Macbeth* in englischer sprache interpretirt, indem ich an stelle der den schülern unbekannten oder der veralteten ausdrücke die modernen wendungen einsetzte. Für die schriftlichen aufgaben lässt sich diese übung fruchtbar machen, indem man ab und zu die prosaische umarbeitung eines erzählenden gedichtes als thema stellt. — Dass die schüler der englischen interpretation zu folgen im stande waren, davon überzeugte ich mich, bald durch englische fragen über den inhalt meiner erläuterungen, bald durch die übersetzung ins deutsche, die die schüler auf grund derselben ohne weitere vorbereitung sofort zu liefern hatten. Ich will gerne zugeben, dass die erwähnte interpretation nicht ausschliesslich aus synonymischen belehrungen besteht, aber einen integrierenden bestandteil bilden sie gleichwohl, wenigstens in der vermittlung sinnverwandter ausdrücke. Denn die begriffliche abgrenzung derselben darf man ebenso wenig wie grammatische exkurse an die lesung eines dichterwerkes knüpfen.

Den fruchtbarsten boden für die aufstellung und begriffsabgrenzung synonymyer gruppen gewährt aber die lektüre prosaischer stücke, insbesondere der betrachtenden und rhetorischen gattung. Es sei mir gestattet, eine probe — ich gedachte deren mehrere mitzuteilen, doch die beschränkte zeit verbietet dies — aus meiner lehrpraxis zu geben.

Ich wählte dazu das in unserm englischen lesebuch, 2. aufl. s. 139—142 abgedruckte lesestück *The English Constitution*, das ich in den letzten monaten mit unsern sextanern durchgearbeitet habe, wobei ich durch das interesse, das die schüler an den zeitereignissen nahmen, unterstützt wurde. Es boten sich uns vor allen die synonyma *government* und *reign* dar. Aus dem ersten satze der abhandlung: *The Government of the British Empire is vested in the Sovereign and the two Houses of Parliament* ergab sich die bedeutung regirung, regirungsgewalt; während der folgende satz: *It is thus a mixed government* etc. dasselbe wort in einer etwas abgeänderten bedeutung als:

regierungsform zeigt. Beiläufig kann erwähnt werden, was sich aus einer späteren stelle dieses stückes, besonders aber aus der lektüre der rednerischen prosa klar ergibt, dass unter *government* in konkreterem sinn das ministerium gemeint ist, da dieses mit der leitung der staatsgeschäfte betraut ist und den monarchen vertritt, vgl. 140¹⁴ *Now, the Ministry is responsible to Parliament for the conduct of affairs*; und 140¹¹ *In theory, the power of carrying out the laws belongs to the Sovereign alone; but in practice, this is done in the Sovereign's name by the Ministry*. Unzweifelhaft geht diese bedeutung hervor aus 142¹: *It became customary, after the Revolution of 1688, to intrust the government to a committee of the Privy Council, called the Ministry, or the Cabinet*.

Bezieht sich demnach *government* hauptsächlich auf das ministerium, so wird, wie man an 142²⁹ lernen kann, *reign* ausschliesslich von der regirung des monarchen gesagt: *During the present reign, the average length of the Parliaments has been under five years*.

Ich halte es für sehr wichtig, dass die erklärung der synonyma nicht an abgerissene satzbruchstücke, sondern an ganze sätze geknüpft werde; denn nur so kann der schüler selbst angehalten werden, die bedeutungsunterschiede herauszufinden. Wenn die beispiele in grösserer anzahl in gemeinsamer arbeit gefunden werden, so wird der eindruck um so kräftiger und um so dauernder sein. Es wird sich daher empfehlen, zu dem substantivum *reign* noch weitere belege zu suchen. Das hält nicht schwer, wenn man die schüler auf das im elementarbuch gelesene stück *An Examination* aufmerksam macht, und, wenn nötig, den anfang des satzes: *we are reading the history of England, (and have got as far as)...* zitirt. Ich will wetten, dass mehrere hände sich erheben, und dass man von den schülern die fortsetzung *as far as the reign of...* hören kann. Dazu füge man dann noch die demselben stücke entnommene frage: *What was the reign of Henry VIII. principally remarkable for?* Und zur befestigung des eben gelernten weist man auf die entsprechenden französischen ausdrücke.

Eine zweite reihe von synonymen knüpft sich an die sätze 140¹³ *This is done in the Sovereign's name by the Ministry, a body of advisers CHOSEN from both Houses of Parliament*.

142⁹ *The Sovereign chooses as Premier the recognised leader of that political party which has a majority in the House of Commons.* 140¹⁰ *Whenever the Ministry ceases to have the confidence of Parliament, the Sovereign must choose another body of advisers.* Dazu kann man noch aus der erzählung *The White Ship* den satz heranziehen: *The King set sail in the vessel he had chosen.* Aus den beispielen wird klar, dass to choose wie das französische *choisir* hauptsächlich von einem wählenden gebraucht wird und zwar sowohl in bezug auf personen als auch auf sachen. Dagegen lassen die sätze 142²¹ *A new Parliament is to be elected;* 141¹ *A new Speaker is elected at the beginning of each new Parliament,* sowie 140²⁶ *The electors are all householders rated for relief of the poor* den bedeutungsunterschied zwischen *choose* und *elect* darin erkennen, dass *elect* immer nur von mehreren wählenden (häufig von einer wahl mittels stimmabgabe) und nur mit persönlichem objekt gebraucht werden kann.

Der satz 142³¹ *The constituencies may return a majority of members favorable to the views of the Ministry* zeigt, dass *return* von der wahl durch die urwählerschaft gebraucht werden kann (also neben *elect*). Der satz 142⁴ *But now ministers are not selected from the Privy Council, but from Parliament* im zusammenhalt mit dem im elementarbuch (*Covent Garden Market*) vorkommenden *This is the booth where my wife selects her purchases* bringt ein viertes synonymum, dessen sinn *aus-suchen*, aus einer grösseren menge von personen oder sachen *auslesen* (nach prüfender betrachtung oder untersuchung) sich aus den beiden beispielen leicht finden lässt. So haben wir also die reihe *choose, elect, return, select* erhalten.

Der unterschied zwischen *bill = proposed law, act = law* ergibt sich ohne weitere erklärung aus den beiden sätzen (es liessen sich mehrere anführen); 141¹² *The proposed law is introduced into either house . . . in the form of a bill,* und 141³⁴ *When the bill has finally passed both Houses, the royal assent is required before it becomes an act or law.* Dass *law* der allgemeinere begriff ist, finden die schüler von selbst: *the law of God, the laws of being, laws of nature.*

Hier möchte ich mir bezüglich der anordnung der gefundenen gruppen die bemerkung erlauben, dass man am

besten den allgemeinen ausdruck an die spitze stellt und die spezielleren nachfolgen lässt. Es wird also häufig bei gemischten gruppen das germanische wort die reihe eröffnen, seltener das romanische. Elze will bekanntlich durchaus das germanische wort als erstes haben, was ich so unbedingt nicht gut heissen möchte.

Es liessen sich noch manche synonyme gruppen aus dem in rede stehenden lesestück bilden; ich will nur noch erwähnen *chairman, Speaker, spokesman, representative*, die alle neben einander in dem satze 140⁴¹ vorkommen: *The CHAIRMAN of the Commons is called the SPEAKER, because he is their SPOKESMAN or REPRESENTATIVE in approaching the Sovereign* und durch den zusammenhang und die etymologie ihre hinlängliche erklärang finden.

Zu den schon früher (in der V. kl. oder im I. sem. der VI.) durchgenommenen gruppen *bear, carry, wear* bot sich hier s. 140¹⁹ das bezeichnende beispiel: *The crown is hereditary, and may be worn either by a King or by a Queen*; zu *ALTER, CHANGE, VARY* fand sich noch s. 141²⁹ *If AMENDED or ALTERED there, the bill is sent back to the House in which it originated*.

Es würde mich zu weit führen, wollte ich zeigen, wie sich die angegebenen gruppen in verlauf der lektüre der VI. klasse ergänzen und vertiefen lassen. Wie z. b. nicht bloss die reihe *government, reign* in dem lesestück *The American War of Independence* sich durch das subst. *RULE* ergänzt: 178²⁸ *Their rigorous vitality refused conformity to foreign laws and external RULE* (gewaltherrschaft), sondern wie uns auch die verba in charakteristischer verbindung entgegentreten in 178²³ *They were not only able to GOVERN themselves, they alone were able to do so*; und 179¹³ *The king became the only point of administrative union, and RULED as well AS REIGNED*. »Der könig war das einzige bindeglied und herrschte nicht bloss dem nanien nach«. Bezüglich anderer beispiele verweise ich auf meinen programmaufsatz, der den *Xenia Austriaca* einverleibt ist.

Ich muss es mir auch versagen, hier zu zeigen, wie gewisse gruppen — *great, tall, large* etc.; *new, modern, novel* etc. — durch den hinweis auf die entgegengesetzten begriffe (*antonyma*) in helleres licht gestellt werden können, und wie die von Graham in der einleitung zu seinen *English Synonyms* aufge-

stellten kategorien des allgemeinen und besonderen, des positiven und negativen, der intensität, der thätigkeit und des leidens für die auffindung und anordnung des materials nutzbar gemacht werden mögen. Ich kann über diese punkte hier um so eher hinweggehen, als sie in den aufsätzen Oskar Langers und Johann Ellingers in der *Zeitschrift für das realschulwesen*, jahrgang 9 und 16, eingehend erörtert worden sind. Nur auf eines möchte ich noch mit ein paar worten zu sprechen kommen: Ist es von vorteil, in einzelnen fällen zu untersuchen, ob das französische oder englische wort einer reihe volkstümlicher sei? Ich glaube, auf diese feststellung wird man am besten verzichten, da sie zu keiner sicheren regel führt und von keinerlei praktischem nutzen ist.

M. h., die beispiele, die ich im vorhergehenden angeführt habe, sind weder der reflektirenden noch der oratorischen prosa entnommen; dass aber betrachtungen und reden eine viel reichere synonymische verwertung des lehrstoffes in ungezwungener weise ermöglichen, liegt auf der hand. Ich will Sie aber nicht länger mit der vorführung synonymischer gruppen ermüden und eile zum schlusse, indem ich mir nur noch einige worte über die nutzbarmachung dieses immerhin bescheidenen gebietes für den mündlichen unterricht und das schriftliche aufgabenwesen erlaube.

Ich veranlasse die schüler, in ihren präparationsheften eine eigene abteilung für die sinnverwandten wortgruppen anzulegen; das heft haben sie bei den prüfungen vorzuweisen. Die erklärungen werden anfänglich in deutscher, später aber — schon im II. sem. der VI. klasse — in der regel in englischer sprache gegeben und zwar in möglichst einfacher form und unter thunlichster anlehnung an das lesestück. Sowie, aus mangel an zeit, die vokabeln und phrasen nicht vor jeder stunde abgefragt werden können, so ist es auch mit den synonymen; manche reihen kann man übrigens bei der übersetzung und erklärungen prüfend wiederholen lassen.

Ich bin überzeugt, dass sich im anschluss an die synonymik auch schriftliche arbeiten geben lassen — nicht als regelmässige und häufige leistungen, sondern als versuche und ausnahmen. Das diktat könnte vor allem durch berücksichtigung der synonymik eine bereicherung seiner spielarten erzielen. Ich denke

mir das so — über einen selbst gemachten versuch kann ich leider noch nicht berichten —: Nachdem ein passendes lesestück gründlich durchgearbeitet und hinsichtlich einiger synonymischer reihen ausgebeutet worden ist, liesse sich zum zweck einer schriftlichen schularbeit ein diktat zusammenstellen, in welchem den schülern statt gewisser sinnverwandter ausdrücke gedankenstriche (*dash*) angegeben werden, für die sie dann die entsprechenden wörter einzusetzen hätten. Die zusammenstellung solcher diktate erfordert allerdings — wenn man sich nicht wie Graham mit zusammenhanglosen sätzen begnügen, sondern, was doch zu wünschen ist, mehr oder weniger abgeschlossene stücke bieten will — die verfassung solcher diktate, sage ich, verlangt von dem lehrer einen gewissen zeit- und arbeitsanwand. Aber zu leisten wäre eine solche schularbeit wohl; man muss nur nicht zu vielerlei in ein stück hineinbringen wollen.

Mit einer schriftlichen hausarbeit auf grund der synonymik habe ich in den letzten tagen in der VI. klasse einen versuch gemacht. Ich habe nämlich über drei sinnverwandte gruppen im anschluss an das lesestück *The English Constitution* eine häusliche arbeit gegeben; die schüler haben bezeichnende beispiele zusammenzustellen, wobei sie auch auf das elementarbuch und die früher gelesenen erzählungen des lesebuchs zurückgreifen dürfen; die begriffsabgrenzungen sind in englischer sprache zu geben. Wir haben die aufgabe in der schule mündlich — ohne dass notizen gemacht wurden — durchgenommen, und so ist zu hoffen, dass der versuch glücken werde. Jedenfalls haben die instruktionen recht, wenn sie (bei der besprechung des deutschen grammatischen pensums der IV. realschul-klasse) den satz aufstellen: »Das interesse des unterrichts kann erhöht und sein ertrag praktisch verwertet werden durch schriftliche aufgaben über die erklärang synonymyer wörter«. Und damit schliesse ich.

Wien.

DR. E. NADER.

ÜBER FRANZÖSISCHEN UNTERRICHT.

AUS ANLASS DER SCHRIFT A. v. RODENS: *IN WIEFERN MUSS
DER SPRACHUNTERRICHT UMKEHREN?*

(Fortsetzung.)

Hier, wie in einigen andern punkten, habe ich eine ausführliche darlegung nicht scheuen zu sollen geglaubt, weil und soweit mir eine solche zur klarstellung der fragen von grundlegender bedeutung erforderlich schien; offene aussprache über diese von verschiedenen seiten her kann der sache nur nützen. vorausgesetzt dass sie eben die *sache* im auge hat, und dass allerseits der gute wille vorhanden ist, auch in abweichenden meinungen das richtige, das man darin finden mag, anzuerkennen und zu benutzen. Dagegen beschränke ich mich wieder gern, wo mir zu ausführungen über einzelheiten ein hinreichender anlass zu fehlen scheint, bei den fragen des *schreibens* und mehr noch des *sprechens* auf der unterstufe (in den drei ersten jahren der mädchenschulen mit siebenjährigem französischem unterricht), welche beide von v. R. in besondern abschnitten behandelt werden.

Man kann der meinung sein, dass eine solche absonderung der bemerkungen über das *sprechen* im grunde nicht berechtigt sei: nicht etwa, weil man ihm nicht so viel raum im unterricht geben wollte, sondern im gegenteil, weil übung im mündlichen gebrauch des französischen, neben der übung im auffassen französischer sätze, dem ganzen lehrverfahren, selbst einen teil des grammatischen unterrichts nicht ausgenommen, eigentümlich und unentbehrlich ist. Indessen hat ja über diese nächste hethätigung hinaus, welche es in engerem und weiterhin in *loserem* anschluss an das lesestück und zum nutzen der grammatik findet, das sprechen als solches, wie früher hervorgehoben worden ist, sein gutes recht im unterricht; durch den einheitlichen unterricht gegeben und, wie die grammatische

erkenntnis und übung, von demselben unzertrennlich, hat es doch auch anspruch auf eine nicht abgesonderte, aber besondere pflege und eine freiere, nicht an einen bestimmten stoff gebundene oder bestimmte zwecke verfolgende übung, die den übrigen, wichtigeren aufgaben des unterrichts untergeordnet wird, sie aber ergänzt, zur belebung des unterrichts beiträgt und zugleich das im übrigen unterricht gelernte verwertet und befestigt. Doch haben auch solche verhältnismässig selbständige sprechübungen, sollen sie anders von wert sein, im anfangsunterricht den kreis der dem schüler nächstliegenden gegenstände und erfahrungen nicht zu überschreiten und neue wörter nur in mässiger zahl zuzuführen; ein kleiner, ganz bescheidener anfang, aber ein wirklicher anfang, kann und soll auf dieser stufe gemacht werden. Das lässt sich in sehr verschiedenen formen erreichen; immerhin sind ratschläge hierfür, wie sie Walter und nach ihm v. R. geben, sehr beachtenswert. Der letztere nimmt in der feststellung der grundsätze und grundbedingungen des schulmässigen sprechens wiederholt auf Münchs ausführungen über diesen punkt bezug, und ich sehe allen grund, diejenigen, welche sie noch nicht kennen sollten, auch meinerseits darauf hinzuweisen.

Endlich das *schreiben*. Ihm will v. R., wie oben erwähnt worden ist, bei aller wertschätzung der mündlichen leistungen doch eine höhere bedeutung in unserm unterricht gewahrt wissen, und ich habe mich gleichfalls zu dieser meinung bekannt, jedoch für das *verständnis des geschriebenen worts* gleiche wichtigkeit in anspruch genommen. Das letztere ist an seinem orte zur genüge begründet worden. Wenn ich aber auch auf das schreiben so viel nachdruck lege, so geschieht es weniger um der zu erzielenden fähigkeit zum *freien* schriftlichen ausdruck willen. So weit die mädchenschule in betracht kommt, habe ich mich bereits für einen verzicht auf dieselbe ausgesprochen, ohne damit auf die *vorbereitenden* übungen zu verzichten, welche bei einem unterricht, wie er hier empfohlen wird, sich natürlich, ja notwendig ergeben. Werden die ansätze zum freien schreiben nach der schulzeit benutzt, um so besser; wo nicht, so haben sie doch im unterricht ihren dienst gethan. Für diese schulgattung also möchte ich, abweichend von Soltmann, eine verfolgung des bezeichneten ziele jeden-

falls nicht befürworten, obgleich der unterricht seiner ganzen anlage nach darauf unstreitig ebenso wohl wie auf freies sprechen hinführt. In den knabenschulen, wenigstens in den realanstalten, will man am aufsatz festhalten. Wenn sich ein wirklicher erfolg auch hierin erreichen lässt, so ist das wohl eine schöne sache; zweifelhaft ist mir der nutzen eines *so* weiten vordringens auch dort, weil mir der anspruch an schüler *und lehrer* auf alle fälle sehr hoch scheint. Doch wie dem auch sein möge, die entsagung in diesem punkte nimmt für mich den schriftlichen übungen nichts von ihrem werte; denn sie erhalten ihn wesentlich von ihrer fähigkeit, die ergebnisse des mündlichen verfahrens zusammenzufassen, festzulegen und dem lehrer für das gleichmässige fortschreiten seiner klasse eine, wenn auch nicht völlig ausreichende, doch immer sehr wichtige bürgschaft, nöthigenfalls ihm eine warnung zu geben. Dass sie dies leisten können, ohne vorwiegend aus übungen zu prüfungsarbeiten zu werden, wird man zugeben; dass sie es leisten können auch bei mässiger zahl, ist meine, in anderem zusammenhange schon kundgegebene, auf erfahrung gestützte überzeugung. Das schreiben wird gegenwärtig überhaupt übertrieben; man hat die anforderungen an die *menge* erhöht, hat aber nicht durch vermehrung der stundenzahl dem vermehrten schreiben seine natürliche unterlage geben können; so ist eine gewisse überspannung hierin eingetreten, die, statt des gehofften nutzens, nur eine schädigung des lebendigen mündlichen unterrichts zur folge hat, nicht nur hinsichtlich der ihm übrig bleibenden zeit, sondern auch hinsichtlich der vorbereitung des lehrers auf denselben und der frische von lehrer und schülern. Ein *beschränktes* mass von schriftlicher bethätigung dagegen ist, auch abgesehen von dem reichlich zu verwendenden schreiben auf der schultafel, durchaus notwendig. In einem gegensatz zu der mündlichen kann sie nach dem gesagten gar nicht stehen: wenn der schüler wirklich etwas kann, so muss sich das auch in seinem schreiben zeigen; nur ist dies zeugnis beschränkt, und eben deshalb verdient daneben das verständnis französischer schriftwerke, das sich auch in gutem lesen zeigen muss, bei der beurteilung volle berücksichtigung. Dieses ergänzt jenes, kann ihm aber nicht widersprechen und kommt auf der unterstufe erst in geringerem masse zur geltung.

Was die *arten* der schriftlichen übung betrifft, so sieht man sich zunächst vor die frage gestellt: Sind die übersetzungen *aus* dem deutschen berechtigt oder nicht? Die gegen dieselben gerichteten angriffe sind bekannt. v. R. erörtert im ersten teil seiner schrift ausführlich das für und wider (s. 12—15) und fasst in dem abschnitt, der vom schreiben auf der unterstufe handelt, seine ansicht dahin zusammen, dass er mit manchen andern, z. b. Münch, der übersetzung, die sogenanntes *exerzitium* oder *extemporale* sein kann, einen hohen bildungswert beilegt und sie daher beibehalten wissen will, dass er aber rät, damit erst im dritten unterrichtsjahr zu beginnen; bedingung ist dabei für ihn, dass nur solche aufgaben gestellt werden, die der schüler auf grund des bisherigen unterrichts ohne grosse schwierigkeit bewältigen kann, und dass einzelsätze, wenigstens so weit sie nicht dem angeschauten sprachstoffe entnommen sind, thunlichst oder ganz vermieden werden: »Natürlich müssen diese deutschen stoffe zusammenhängende ganze bilden, sie müssen gediegenen inhalt haben und gutes deutsch enthalten« (s. 13). »Ist in letzterem falle«, führt er mit anführung von Münchs worten fort, »hülfe, sind winke, anmerkungen nötig, so sollen sie vom lehrer oder auch gedruckt hinzugefügt werden; aber das wirkliche verhältnis der sprachen zu einander muss zur anschauung kommen«. Im dritten unterrichtsjahr aber soll nur ein der lektüre entlehnter text, in dem auch die grammatik verwertet wird, gegenstand der übersetzung sein.

Erfahrung, wenn auch in bezug auf die untern klassen vielmehr rückschliessende als unmittelbare, und reife überlegung haben mich zu demselben grundsätzlichen standpunkt geführt. Ich bin mit v. R. der meinung, dass der schüler erst in die fremde sprache selbst hineinkommen und *einiges* sprachgefühl gewinnen sollte, bevor er zu übersetzen beginnt; denn das *berechtigte* und *nützliche* übersetzen *aus* dem deutschen bedeutet, wie es ähnlich oben von dem übersetzen *ins* deutsche gesagt worden ist, »nicht wörter durch wörter ersetzen, sondern für einen gegebenen gedanken eine neue, dem kreise der betreffenden sprache entsprechende form finden« (F. Franke). Ferner halte ich es, wie v. R., für notwendig, dieses übersetzen, nach einem allgemein gültigen satze, nicht ohne einen

übergang in angriff zu nehmen, welcher in der wahl des stoffes zu suchen ist. Hierüber nachher das nötige. Endlich teile ich auch seine ansicht von dem werte der schriftlichen *hausarbeit*; nur finde ich, dass er hier zu weit geht, wenn er (s. 74) verlangt, dass das *exerzitium* »durch die mittleren klassen hindurch und bis in die obersten hinein das hauptterrain behalte«: es sollten, meine ich, schon die hohen anforderungen, welche an die sorgfalt *jeder* hausarbeit gestellt werden *müssen*, uns von einer so häufigen wiederkehr dieser übung abstand nehmen lassen, zumal ohnehin die notwendigen verbesserungen kleine, aber mit aller genauigkeit und treue, im innern und im äussern, auszuführende schriftliche aufgaben ergeben. Mit diesem vorbehalt glaube ich allerdings, dass wir den besondern vorteil dieser althergebrachten arbeit uns nicht entgehen lassen oder uns denselben wieder aneignen sollten: »das arbeiten in ruhiger, nicht durch die zeit beschränkter weise, unter benutzung aller erlaubten hilfsmittel«, das beiläufig auch der *verschlechterung der handschrift* entgegenwirkt. Einer verführung zur unredlichkeit wird eine gut erzogene klasse bei genügender vorbereitung nicht ausgesetzt sein; wohl aber freuen sich die schüler der gelegenheit, auch einmal, durch den augenblick nicht beeinflusst, all ihr bemühen an eine leistung zu setzen mit der hoffnung auf einen vollständigen erfolg, als die schularbeit den schwächern schülern oft bringen wird, und da sie jedenfalls dabei *lernen*, weshalb sollten wir ihnen die freude nicht machen? Es muss uns ja alles willkommen sein, was unsrer arbeit die neigung des schülers gewinnt und dabei dem unterrichtszweck dient. Also hier und da auch eine *solche* übersetzung, aber wohl kaum auf der unterstufe!

Mit den übersetzungen überhaupt will v. R., wie gesagt, nach zweijährigem unterricht beginnen; bis dahin bleibt er innerhalb der fremden sprache und der von Walter für die unterstufe empfohlenen einzelnen übungen, die ich nicht aufzuzählen und m. e. auch nicht zu rechtfertigen brauche. Hinzu kommt bei ihm jedoch eine schriftliche übersetzung ins deutsche. Deren nützlichkeit ist ja nicht zu bestreiten; aber sie scheint mir für den französischen unterricht eine zu grosse belastung, auch durch die rücksicht auf mündliche rückübersetzung nicht

erfordert und eine fruchtbarere aufgabe für den *deutschen* unterricht.

Alle jene übungen, mögen sie auf eine genaue oder freie wiedergabe des lesestücks oder auf die befestigung der grammatik gerichtet sein, folgen durchaus aus den mündlichen und entsprechen so der bestimmung, die ich oben dem schreiben überhaupt habe zuerteilen wollen. Und wie der mündliche unterricht von wörtlicher wiedergabe des gehörten und gelesenen, wozu im wesentlichen schon die durcharbeitung desselben befähigen soll, einesteils zu einer wiedergabe mit stufenweise vermehrten änderungen des ausdrucks, andernteils zur umbildung nach grammatischen gesichtspunkten *fortschreitet*, so ist eine gleichartige *entwicklung der schriftlichen aufgaben* eine unabweisbare forderung, deren nichtberücksichtigung den wert aller weiteren schriftlichen bethätigung ernstlich in frage stellen müsste. Und zwar kommt es auf das mass des erreichbaren erst an zweiter stelle, an erster dagegen darauf an, dass es überhaupt vorwärts gehe. Dieses muss allen schulen gemeinsam sein; in jenem wird die *mädchenschule* hinter dem von Walter und v. R. als ziel aufgestellten schon auf dieser stufe etwas zurückbleiben müssen und ohne zu grosses bedauern zurückbleiben können.

Die einfache wiederholung eines genau verarbeiteten und angeeigneten lesestücks oder abschnitts wird für diese, wie für die anderen anstalten, beim gesonderten schreiben, dem die übung an der schultafel vorausgegangen ist, den natürlichen ausgangspunkt bilden. Sie kann bestehen: entweder in einer niederschrift des von dem lehrer wiederum vorgesprochenen, oder in einer schriftlichen beantwortung der früher gestellten, jetzt vereinfachten fragen nach dem inhalt, oder in einer niederschrift ohne unterstützung, nach dem gedächtnis, welche endlich durch unmittelbar vorhergehende nochmalige mündliche beantwortung der fragen vermittelt werden kann. Diese drei arten werden wohl in der angegebenen reihenfolge mit fortschreitendem unterricht zur anwendung kommen, eine jede nach umständen mehr oder weniger oft wiederholt.

Bald aber bringt, wie oben erwähnt, die fragestellung das lesestück in etwas geänderter, allmählich in erheblich abweichender form wieder hervor; es finden umbildungen statt

durch änderung der zahl, der person u. ä. m. Der nächste fortschritt des schreibens wird nun in einer niederschrift des derart von den schülern selbst mündlich umgestalteten stoffes zu suchen sein, den der lehrer diktirt; sodann wird ein solches diktat ohne diese vorbereitung, aber mit jeder nötigen unterstützung des verständnisses und vorschreiben etwaiger unbekannter wörter die natürliche fortsetzung bilden. So weit wird man vielleicht schon im zweiten, jedenfalls im dritten unterrichtsjahr gelangen; aber ich glaube, man wird auch gut thun, sich vorläufig damit zu begnügen. Die *mittelstufe* wird dann den folgenden schritt thun, indem sie auch leichte *noch nicht gelesene*, jedoch unmittelbar vorher zu vollem verständnis gebrachte stoffe verwendet, wobei sich wieder verschiedene abstufungen in dem mass der vorbereitung ergeben. Darnach ist zu hoffen, dass man auf der *oberstufe* ein leicht verständliches stück nach höchstens zweimaligem vorlesen und angabe des einen oder andern neuen wortes mit gutem erfolge wird niederschreiben lassen können. — Auf der andern seite liegt es nahe, ein ungebildetes lesestück auch aus dem gedächtnis schreiben, desgleichen dieselbe übung später nur schriftlich vornehmen zu lassen. Soweit dabei nur *grammatische* umwandlung stattfindet, können besondere schwierigkeiten nicht mehr vorhanden sein, und der nutzen für die befestigung der grammatik leuchtet ein. Anders liegt die sache, wenn die änderungen den ausdruck oder gar die reihenfolge der begebenheiten treffen, also mehr oder weniger auf eine umgiessung des ganzen lesestücks oder abschnitts abzielen. Die mündliche be-handlung kann und muss diesen weg verfolgen und vermag, das ist mir ausser zweifel, auf demselben in den mittleren und oberen klassen die mehr und mehr selbständige, nicht mehr auf fragen gestützte wiedergabe eines kleinen, inhaltlich wohl aufgenommenen stoffes zu erreichen (eines der mittel dazu s. bei Walter s. 24). Gleiches darf von den *schriftlichen* leistungen in der *mädchenschule* nicht erwartet werden: was hier in dieser beziehung erfolg verspricht, das beschränkt sich auf die schriftliche wiederholung der mündlichen nacherzählung von *genau gelesenen*. Dabei ist allerdings die möglichkeit weiterer änderungen gegeben, und man kommt dem freien schreiben nahe; aber eben hier, meine ich, muss die mädchenschule halt

machen, und auch so weit wird sie erst auf der oberstufe kommen. Die mittelstufe wird — neben den sonstigen schriftlichen übungen — sich mit den vorher erwähnten beschränkten umbildungen begnügen. Aber diese werden jetzt ergänzt durch *übersetzungen aus der muttersprache*.

Hierfür bietet eben die ausdrucksändernde, oft kürzende mündliche wiedergabe von gelesenem den anknüpfungspunkt. Schon im dritten unterrichtsjahr mag man hier und da, nachdem diese stattgefunden hat, das betreffende stück auch in der so gewonnenen neuen form, nach wiederholung der einzelnen sätze, mündlich in gutes deutsch übertragen lassen, ohne unnötige abweichungen von der französischen satzbildung. Diese übersetzung oder einen teil derselben liest der lehrer in einer der folgenden stunden vor und stellt nun die aufgabe, unmittelbar darauf die schon bekannten, aber von der ursprünglichen fassung abweichenden französischen sätze nach einander wieder auszusprechen und dann zu schreiben. Dabei sind neue kleine abweichungen von der festgestellten französischen einkleidung, ersatz eines wortes durch ein nahezu gleichbedeutendes, eines nebensatzes durch eine satzbestimmung u. dgl., eher zu begünstigen als abzuweisen. Immer muss das ergebnis sein, dass einem vorgesprochenen, kleinen, aber möglichst abgeschlossenen, wirklich deutschen ganzen eine wiedergabe derselben vorstellungen unter beibehaltung der gegebenen verbindung, aber in erträglichem französisch gegenübergestellt wird. Auf diese weise schreibt der schüler zwar gebunden, aber auf grund vorhergegangener *befreiung von der im ursprünglichen text gegebenen form*. Früher angeeignete ausdrucksmitel kommen zur verwendung, und die wiederholung, welche auf die verbesserung folgt, gibt gelegenheit zu weiteren änderungen. Von einer schriftlichen eigentlichen rückübersetzung des *gelesenen* sieht man bei solchem streben besser ab. Dessen niederschrift hat im *anfang*, ausschliesslich nach dem gedächtnis erfolgend, ihr gutes recht und kann vielleicht später bei einer wiederholung der ersten lesestücke nützlich sein; darüber hinaus würde die gedächtnismässige zusammensetzung der dort gegebenen sprach- und schriftformen nur dann zu dem gewünschten erfolge führen können, nur dann der sprachbeherrschung dienen, wenn der stoff *massenweise* vorgeführt

würde, wozu unserm unterricht jede möglichkeit fehlt; so aber bleibt sie unfruchtbar.

Jene halben rückübersetzungen ihrerseits finden auf der *mittelstufe* darin ihre fortsetzung, dass der lehrer, immer noch in nahem anschluss an den lesestoff, aber ohne dass dieser zuvor mündlich umgewandelt worden wäre, einen deutschen text zur übertragung vorspricht, den er, auch mit rücksicht auf bestimmte grammatische erscheinungen, dem jeweiligen stande seiner klasse gemäss zusammengestellt hat. So lange es ihm nötig scheint, lässt er — und vorzugsweise durch die schwächsten schülerinnen — noch mündliche übersetzung vorausgehen; er braucht hierin gar nicht besonders bedenklich zu sein. Später, etwa im fünften unterrichtsjahr, kann auch diese hülfe fortfallen. Noch bleibt die abhängigkeit des zu übersetzenden stoffes von dem gelesenen in bezug auf den inhalt und bis zu einem gewissen grade auch auf die form bestehen. Diese schranke wird endlich auf der *oberstufe* beseitigt. Jedoch auch hier mag noch nach bedürfnis der übergang durch mündliche übersetzung erleichtert werden, und durchweg müssen die stoffe den schülerinnen leicht verständlich und in schlichter schreibart gehalten sein.¹ Den vorzug verdienen solche, die mit den etwa nötigen abänderungen gut aus dem französischen übersetzt sind. In der obersten klasse, wo der zusammenhängende grammatische unterricht erledigt sein muss, findet bei der wahl der texte in der regel keine berücksichtigung bestimmter teile der grammatik mehr statt.

Es schien mir zweckmässig, diese schriftlichen übungen durch alle stufen der höheren mädchenschule zu verfolgen: ich glaubte, so die grundzüge klarer zeigen zu können. Diese allein habe ich geben wollen. Wie die verschiedenen besprochenen übungen auf der unterstufe am zweckmässigsten neben einander zu betreiben, und in welchem masse dabei die mannigfaltigen grammatischen, welche man bei Walter findet, schriftlich zu verwerten sind, das kann nur längere erfahrung lehren.

¹ Ähnlich äussert sich Walter über die übersetzungen (s. 74—76).

(Fortsetzung folgt.)

BERICHTE.

I. ALLGEMEINES.

AUS BADEN.

Als von seiten der redaktion dieses blattes die ehrenvolle aufforderung an uns erging, über den stand der reform des neusprachlichen unterrichts in Baden bericht zu erstatten, da haben wir dieser aufforderung so gerne folge geleistet, dass wir uns anfangs gar nicht die schwierigkeiten, die mit dieser aufgabe verknüpft sind, recht klar machten. Ist es doch für jeden, der nicht der leitenden oberbehörde angehört, also für jeden lehrer, der nur eine oder einige schulen genau kennt, ganz unmöglich, ein bild zu geben von dem gange des unterrichtes im ganzen lande. Da hiebt ihm ausser dem verkehr mit kollegen, der besprechung in vereinen, gelegentlichen artikeln in fachzeitschriften nichts übrig als die jahresberichte, deren durcharbeitung nicht gerade zu den geistvollsten beschäftigungen gehört, und die schliesslich doch kein richtiges bild vom ganzen betriebe geben, deren vergleihung aber dann auf der andern seite auch wieder äusserst lehrreich ist und doch einen hlick thun lässt in die wirklichkeit des ganzen apparates. —

Der ausdruck »musterland« für unser Baden hat sogar die ehre gehabt, allerdings mit spöttischen anführungszeichen, im deutschen reichstag angewandt zu werden. Für alle diejenigen aber, denen es wirklich um ein fortschreiten zu thun ist, sei es in politischer, wirtschaftlicher oder wissenschaftlicher hinsicht, wird dieser ausdruck in vollem ernst gebraucht, und es wird niemand in wahrheit leugnen wollen, dass Baden von jeher voranstand, wenn es sich darum handelte, mit altem, verbrauchtem aufzuräumen und etwas neues, besseres an dessen stelle zu setzen. So hat auch die reform des neusprachlichen unterrichtes gleich von anfang an in Baden viele anhänger gefunden, allerdings aber auch, und nicht zu ihrem schaden, manche gegner. Und was noch mehr wert ist, es gab sofort lehrer und lehrerinnen, die bereit waren, die theorie in die praxis umzusetzen und die schwere arbeit und verantwortung der ersten versuche auf sich zu nehmen. Und, *last not least*, auch in der oberschulbehörde fand sich ein mann, herr v. Sallwürk, der alle bestrebungen in dieser hinsicht unterstützte, ohne dabei aber der persönlichen eigentümlichkeit schranken zu setzen.

So erschien schon im mai 1879 ein erlass des oberschulrats an alle gymnasien, worin es u. a. heisst: »Der unterricht (im französischen)

beginnt in dem untersten kurse (quarta) schon mit der lektüre. Einfache prosaische stücke erzählenden inhalts (fabeln, anekdoten, züge historischen inhalts) dienen in rein analytischer behandlung zur einübung der aussprache. Wenn sie gut ausgesprochen und nachübersetzt werden können, sind sie jeweils auswendig zu lernen (4—6 zeilen auf einmal), in der schule werden sie dann auswendig hergesagt und aus dem gedächtnis niedergeschrieben Sprechübungen beginnen schon im ersten jahr, indem man die auswendig gelernten lesestücke zuerst wörtlich, dann freier reproduzieren lässt, später aber in französischer sprache abfragt. In den drei letzten jahreskursen müssen über alles gelesene freie mündliche, manchmal auch schriftliche referate verlangt werden Das lesebuch bleibt bis zum schluss des dritten kurses in den händen der schüler. Wenn dann grössere stücke gelesen werden können, so werden die lehrer wohl in der regel zu originalausgaben greifen und von den chrestomathien ferner keinen gebrauch mehr machen. ... Die schriftlichen übungen bestehen in diktaten, extemporalien nach der grammatik und abwechselnd im anschluss an die lektüre, später auch in referaten über gelesenes.

In einem späteren erlass vom 1. sept. 1887 wird über den letzteren punkt gesagt: »In quarta beginnen die schriftlichen übungen mit diktaten, welche den texten der lesestücke entnommen sind. An diese reihen sich deutsche texte zum übersetzen ins französische, welche dem text des lesestückes sich eng anschliessen und nach und nach freier gestaltet werden. Mit einzelnen sätzen, welche zur einübung grammatischer regeln bestimmt sind, also das in der lektüre gelernte wort- und phrasenmaterial hereinziehen haben, kann im zweiten halbjahr der quarta begonnen werden«. In der gleichen verordnung werden auch die seitdem erfolgten resultate der phonetik berücksichtigt, es werden die besten werke in dieser hinsicht empfohlen, und dann heisst es weiter: »Wenn auch die forderung vieler moderner phonetiker, systematische kurse in phonetik dem unterricht voranzuschicken, aus pädagogischen erwägungen abgewiesen werden muss, und der vorschlag, für den anfangsunterricht in lebenden fremdsprachen statt der in der historisch gewordenen orthographie gedruckten lesestücke nur solche in phonetischer lautschrift den schülern vorzulegen, aus wissenschaftlichen und methodischen gründen im gymnasium nicht angenommen werden kann, so steht doch fest, dass die moderne lautwissenschaft für die aussprache dem lehrer helfen an die hand gibt, welche nur zum nachteil dieser immer noch wenig gepflegten seite des unterrichts unbenutzt bleiben konnten. Empfehlenswert scheint der versuch aus den büchern von Pasy und Sweet figurirte texte lesen zu lassen, ohne dass der schüler dieselben in der üblichen orthographie daneben sieht. Für solche etwa in obersekunda vorzunehmenden übungen genügen zwei exemplare des buches eines für die hand des lehrers, das andere für den gerade lesenden schüler ...«

So kam es, dass im anfang der 80er jahre in Baden ein reges arbeiten und ein lebhafter wetteifer auf diesem gebiet entstand. Es erschienen

dann auch zahlreiche namhafte schriften auf diesem gebiete: 1885 ff. erschienen Th. v. Schmitz-Aurbachs lehrbücher der franz. sprache nach der analytischen methode, 1886 und 1887 Bierbaums bekannte theoretische schriften: *Die reform des neu Sprachlichen unterrichts* und *Die analytisch-direkte methode des neu Sprachlichen unterrichts*, 1889 ff., des gleichen verfassers lehrbücher der französischen und der englischen sprache nach der analytisch-direkten methode; auch Plattners bücher sind seit 1884 in Baden erschienen und viel gebraucht. Es wurde im anschluss daran viel hinüber und herüber geredet und geschrieben, zum teil in recht scharfen worten, es wurde in vereinen, versammlungen und zeitschriften manch harter strauss ausgefochten; im laufe des streites klärten sich die meinungen, und jetzt dürfen wir sagen, dass sich der sieg der reform zu- neigt. Das beweist am deutlichsten eine äusserung des hartnäckigsten, aber wir müssen auch sagen eifrigsten bekämpfers der reform, professor Gutersohn, der schreibt (*Südwestdeutsche schulblätter*, jahrgang 1892): »An kleineren mittelschulen mit geringer schülerzahl, wo also dem einzelnen zögling mehr beachtung geschenkt werden kann, und der ganze unterricht viel weniger schwerfällig ist, da dürfte es geradezu aufgabe der lehrer sein, proben mit den neuen lehrmitteln zu machen, erfahrungen zu sammeln und nicht jahrelang immer nur dasselbe buch zu benützen«. Und wenn erst der sechste neuphilologentag vorüber ist, da wird der sieg wohl völlig errungen sein.

Prof. Gutersohn schlägt vor, versuche zu wagen mit neuen büchern, und scheint darin wohl auszudrücken, dass es hauptsächlich auf die bücher ankomme, die im unterricht verwendet werden. Das ist nun in wirklichkeit wohl nicht der fall, da man mit dem extremsten reformbuch trocken und lehlos unterrichten, umgekehrt aber auch nach den büchern der alten methode den unterricht in mancher hinsicht fruchtbar gestalten kann. Der lehrer ist die hauptsache und nicht das buch. Nun ist aber gerade die einföhrung neuer bücher mit vielen schwierigkeiten verknüpft und von vielen zufälligkeiten abhängig. Abgesehen von dem jedem menschen und noch mehr jeder schule von natur anhaftenden hängen am alten kommt dabei oft die geldausgabe in betracht, hie und da der widerstand der schulleitung, dort der wille der eltern, die, selbst nach Ahn und Plötz unterrichtet, ihren kindern diese gleiche wohlthat nicht vorenthalten wollen, die auch gerne den gang des unterrichts verfolgen und kritisieren möchten, was sie bei neuen büchern nicht können. Schweigen wollen wir von der bequemlichkeit mancher lehrer, obgleich jeder von uns zugeben wird, dass die einföhrung neuer lehrmittel immer neue arbeit mit sich bringt, insonderheit bei der reform des Sprachunterrichts. Wenn wir daher sehen, dass es mit der einföhrung der reformbücher etwas langsam geht, so dürfen wir nicht sofort den naheliegenden schluss ziehen, dass es mit der reform selber ebenso langsam gehe. Der schluss wäre voreilig: die methode ist schneller fortgeschritten als die einföhrung der neuen bücher. An manchen schulen sehen wir recht deutlich das weiterschreiten zum besseren, wenn

z. b., während in IV und III noch Plötz oder Ciala gebraucht werden, wir in VI und V Plattners bücher finden. Wir haben nämlich in Baden ziemlich freie bewegung im gebrauch der lehrmittel. Dafür spricht schon die grosse zahl der an den badischen mittelschulen gebräuchlichen lehrbücher. Wir könnten aus denselben eine art von stufenleiter herstellen, die in aufsteigender linie ungefähr lauten würde: Fürs französische: Plötz, Ciala, Plötz-Kares, Schmitz-Aurbach, Plattner, Bierbaum, Rossmann-Schmidt; fürs englische: Plate, Zimmermann, Degenhardt, Dentschlein, Foelsing-Koch, Gesenius, Sevin, Oepke, Nader und Würzner, Bierbaum. Was besonders das französische betrifft, so sind die Plötzschen bücher in all ihren proteusgestalten: elementarbuch, schulgrammatik, *conjugaison*, *syllabaire*, *cours méthodique*, *chrestomathie* u. s. w. u. s. w., noch weit am verbreitetsten. Methodisch nicht viel höher stehend, etwas vornehmer, aber lange nicht so verbreitet, ist Ciala, der an den gymnasien fast allein herrscht, aber auch fast nur an gymnasien, während an den realanstalten und den mädchenschulen Plötz und andere vorwiegen. Beiden macht gegenwärtig an schulen aller art den rang streitig Plattner, der von unten an (in gymnasien von IV, in realgymnasien und realschulen schon von V, bezw. VI) einzudringen beginnt, besonders mit seinem lehrgang I. Mit diesem findet sich jeder leicht zurecht, was, wie eigene und fremde erfahrungen bezeugen, von teil II nicht gesagt werden kann.

Das gymnasium vertritt unter den schulen naturgemäss das konservative element, und alle änderungen dringen hier bekanntlich langsamer durch als anderswo. Dazu kommt noch, dass im gymnasium, trotz aller gegenteiligen behauptungen, die neueren sprachen immer noch als stiefkinder behandelt sind, und endlich, dass die geringe studienzahl (in IV 4, in III und II 3, in I 2 stunden französisch) es nach der alten methode scheinbar leichter macht, greifbare resultate sehen zu lassen.

Die realgymnasien und realschulen, die eine moderne schöpfung sind und nicht auf eine jahrhunderte lange, scheinbar abgeschlossene entwicklung zurücksehen, wie das gymnasium, und denen eine feststehende tradition fehlt, stellen das mehr fluktuierende element dar, sie sind noch mitten in der entwicklung und greifen deshalb naturgemäss lieber zu neuem. Hier gehen die übergänge leichter von statten, hier wird eher ein versuch gewagt, hier wird den neueren sprachen das richtige verständnis entgegengebracht und die nötige stundenzahl gewährt (am realgymnasium in IV, III und II 4, in I 3 stunden französisch, III—I 3 stunden englisch, an der realschule VI—II 6, in I 5 stunden französisch, III und II 3, I 2 stunden englisch). Auch an den bürgerschulen in den kleineren städten finden wir häufig neigung zum lossagen vom althergebrachten, allerdings halten dann auch wieder gerade solche anstalten recht zähe am alten fest. Endlich dürfen die städtischen erweiterten volkschulen nicht vergessen werden, wo in den obersten klassen französisch gelehrt wird. Diese schulen bemühen sich naturgemäss, ihren schülern, die für den handwerker- und kaufmannstand bestimmt sind, das für das praktische

leben wichtige wissen und können zu übermitteln. Die eigentliche heimstätte der reform und der versuche ist aber die höhere mädchenschule, wo die neue methode weit zahlreichere mehr oder minder extreme anhänger als an den knabenschulen gefunden hat. Aus vielen gründen. Die eigentlich grammatisirende alte methode passte für mädchen am allerwenigsten, und hier konnte nicht einmal der berühmteste turm derselben, die »formale bildung«, ins feld geführt werden. Die lehrpläne sind hier nicht so festgelegt, und diese schulen erfreuen sich überhaupt einer freieren bewegung und deshalb grösserer beweglichkeit. Ein grund darf vor allem nicht vergessen werden: die lehrerinnen beherrschen im allgemeinen die praktische sprache und ihre handhabung besser als die lehrer. Wir dürfen dies neidlos zugestehen, ohne uns dessen zu schämen. Haben doch viele von ihnen mehrere jahre im ausland zugebracht, meist in familien oder an schulen, während wir, wenn überhaupt, meist nur ein oder zwei semester, oder ein paar ferienwochen, in London oder Paris verlebt haben, wo wir dann hinter den handschriften und büchern im *British Museum* oder der *Bibliothèque nationale* gewiss nicht unsere sprachfertigkeit geübt haben. Und diese letztere ist eben für die neue art des unterrichts in hohem masse erforderlich. An den höheren mädchenschulen nimmt meist Plattner für das französische und Gesenius für das englische die erste stelle ein; daneben ist für die höhere mädchenschule in Baden-Baden noch zu erwähnen Sevin für das englische, in Karlsruhe Schmitz-Aurbach für das französische und namentlich Bierbaums bücher für das französische und englische.

Wie sich so in den lehrmitteln speziell für den sprach- und grammatikunterricht ein erfreuliches fortschreiten bemerkbar macht, so tritt dies in noch höherem masse darin hervor, dass man überall das streben sieht, möglichst zeitig die schüler in die lebendige sprache einzuführen, sei es am lesestück des lehrbuchs, am lesebuch, an der chrestomathie, an ausgewählten kapiteln grösserer werke oder ganzen stücken. Diese möglichst frühzeitige einföhrung der schüler in die gesprochene sprache ist ja eines der haupterfordernisse der neuen methode, und das erstreben alle ihre lehrbücher ohne ausnahme, so gross auch ihre zahl ist, und so verschiedenartig sie auch sind. Aber auch die alten, Plötz, Ciala, Plate u. a. bieten gelegenheit dazu, und wir müssen gestehen, dass diese gelegenheit auch da, wo noch die alten bücher im gebrauch sind, früher und reichlicher benutzt wird. Es gibt nur wenige fälle, wo nicht die zusammenhängenden stücke im anhang »gelesen, übersetzt und zu sprechübungen verwendet« würden. Bisweilen finden wir sogar auch, was stets erfreulich ist, dass in ermangelung besserer hilfsmittel im anschluss an das lesebuch auch die grammatik gelehrt wird.

Auch die sprechübungen stehen nicht nur auf dem papier der behördlichen verordnung, sondern wir finden sie fast durchweg, und sie fehlen nur an anstalten, die auch sonst anerkanntermassen noch hintermond zurück sind. Mag die ausführung sein, wie sie wolle — manche

beseheidene lehrer bezeichnen sie in den unterkursen nur als versuche — jedenfalls sind sie zu loben und werden ihre früchte bringen.

Recht erfreulich ist auch die menge des stoffes an zusammenhängender lektüre, der an unsern badischen schulen verarbeitet wird. Wir können sagen, dass es kein für die schule passendes bedeutenderes werk der klassischen und auch modernen französischen litteratur gibt (in geringerem masse gilt dies von der englischen), das nicht in irgend einer schule den lesestoff bildet. Und hierbei sind alle gattungen vertreten, die lyrik aller zeiten, das drama von Corneille bis V. Hugo, Scribe und Augier, rhetorische und historische prosa von Bossuet und Montesquien bis Thiers und Duruy, roman und novelle von Lesage bis Daudet und Souvestre. Natürlich steht auch hier wegen seiner geringen stundenzahl von den neunklassigen anstalten das gymnasium auf der untersten stufe, und es ist betrübend, wie wenig ein gymnasialabiturient, wenn er die schule verlässt, um in irgend einen gebildeten beruf einzutreten, von französischer oder gar englischer litteratur kennt. Drei bis vier stücke von Corneille, Racine oder Voltaire, eventuell Shakespeare, und ein paar kapitel einiger historiker sind meistens alles. Auch hier sind die realgymnasien und die sieben- und neunklassigen realschulen weit voran, und besonders die höheren mädchenschulen, die zum teil einen bedeutenden lesestoff bewältigen.

Auch die phonetik ist, als sie für die schulen nutzbar gemacht wurde, eifrig, bisweilen gar übereifrig betrieben worden. Jetzt werden die vortheile derselben nirgends mehr bezweifelt, es fällt aber auch kaum jemand ein, einen förmlichen kurs in phonetik zu behandeln.

Die schriftlichen arbeiten bestehen natürlich meist in übersetzungen, und es wird wohl keine methode, so reformatorisch sie auch sein mag, auf dieses hülfsmittel, sei es zur kontrolle, sei es zur übung, völlig verzichten können. Doch finden wir auch zahlreiche andere übungen: in unteren klassen abschreiben von gelesenen stücken, später nachschreiben aus dem gedächtnis, bilden von sätzen zur grammatik, diktate, auch hier und da das anerkannte ideal des fremdsprachlichen unterrichts, den freien aufsatz.

So ist aus dem allem zu erkennen, dass es bei uns in Baden vorwärts geht, nicht übereilt, aber sicher. Und eines ist namentlich überall hervorzuheben, das ist der eifer, mit dem sich alle kreise der neunsprachlichen lehrer an den fragen der reform beteiligen. Anfänglich wollten manche ältere lehrer nichts davon wissen. »Gelehrtenschrullen« nannte sie einer ihrer gegner, »alles schon da gewesen« meinte ein anderer, »das können wir alles besser« ein dritter. Später aber, als die sache doch erfolg hatte, mussten sie in irgend einer richtung stellung nehmen, und jetzt sind die meisten von ihnen gewonnen. Die jüngeren kollegen beginnen meist so zu unterrichten, wie sie es von ihrer eigenen schulzeit her kannten — das ist ihre einzige methodik. — Wenn sie sich dann einige zeit auch mit methodischen fragen beschäftigt haben, treten sie fast ausnahmslos auf seite der reform. Und wenn wir es einmal so weit

brächten, dass auf der universität neben dem philologischen seminar — nach v. Sallwürks vorschlag — auch ein pädagogisches seminar, auch für die methodik des neu-sprachlichen unterrichts, bestünde, dann wäre ein weiterer erfolgreicher schritt vorwärts gethan. Mit diesem frommen wunsch lassen Sie mich meinen bericht aus dem »musterland« Baden schliessen.

Karlsruhe.

FATH.

II. METHODE.

LEHRVERSUCH IM ENGLISCHEN

NACH DER NEUEN METHODE AN DER REALSCHULE IN BOCKENHEIM
VON OSTERN 1890 BIS OSTERN 1893.

3. UNTERRICHTSJAHR (PRIMA) 1892/93.

4 stunden wöchentlich; im sommer 27, im winter 24 schüler.

Repetitio est mater studiorum. Dieser alte pädagogische wink. den jeder lehrer hoch hält, nach welcher methode er auch unterrichten mag, kommt nirgendwo so zur geltung, als bei dem unterricht nach der neueren methode. Da der vorgenommene stoff eigentum der schüler werden muss, weil sich an ihm und aus ihm die wortkenntnis, sprachfertigkeit und grammatik aufbaut, so muss er oft wiederholt werden. Er kann aber auch wiederholt werden, weil er vermöge seines inhalts oder seiner sprachlichen schönheit den schülern immer wieder neues interesse einflößt. Wie anders bei dem unterricht nach der alten methode! Die grammatischen kapitel können wiederholt, von andern gesichtspunkten aus beleuchtet werden — aber die unmasse der übungssätze (beispielsweise bei Plötz, Gesenius), welche, auf die regel zugeschnitten, weder inhaltlich noch stilistisch interesse zu erwecken geeignet sind, müssen, wenn auch nicht ganz, so doch zum grösseren theile von der wiederholung ausgeschlossen werden. Und all die zeit und mühe, welche der schüler auf die erlernung der vorkommenden vokabeln verwendete, ist gewisslich zur hälfte verloren.

Der unterricht nach der neueren methode wiederholt aber nicht bloss den stoff derselben klasse, er greift auch auf den der vorausgehenden zurück. Die gelernten gedichte werden von neuem vorgetragen, die lieder gesungen, die lesestücke gelesen oder besprochen, die anschauungsbilder dienen wiederum als unterlage für frage und antwort. Und doch ist eine solche wiederholung nicht langweilig, denn anders stellt sich der stoff dem geiste des tertianers, anders dem gereifteren des primaners dar. Die schönheit der sprache, das ebenmass in der darstellung der gedanken des gedichtes oder des lesestückes kommt ihm zu erhöhtem bewusstsein, wird ihm zu reinerem genusse. Anders auch verhält sich der lehrer dem stoffe gegenüber. Was über England gesagt wurde, gibt er mit änderungen auch von Deutschland; was das bild darstellt, gibt veranlassung, über

gleiche oder ähnliche verhältnisse in unserer umgebung oder über selbst-erlebtes zu sprechen. Auf diese weise wird die wiederholung zugleich eine quelle lebendiger belehrung.

Nach diesen grundsätzen wiederholte die prima den stoff der tertia zum zweitenmale, den stoff der sekunda zum erstenmale, und zwar derartig, dass die wiederholung sich über das ganze jahr erstreckte und gegenwärtig noch nicht ganz abgeschlossen ist.

Neu durchgenommen wurden einige stücke aus Victor und Dörr, *Englisches lesebuch* (*An English Village. The Manufactures of England, The Commerce of England, The Hero, Punch and Judy*), einige gedichte (*The Charge of the Light Brigade* und *The Victim* von Tennyson, *The Village Blacksmith* von Longfellow, *Casabianca* von F. Hemans, *Rule Britannia* von Thomson, *Ye Mariners of England* von Campbell, das lied *Home, sweet home; Jackanapes*, kap. III—VI (schluss); Dickens, *Sketches*, kap. I—V (ausgabe Velhagen und Klasing). Die art und weise der durchnahme war im wesentlichen dieselbe, wie bereits oben geschildert (vergl. s. 20), wenngleich abweichungen und freiheiten je nach lage und bedürfnis vorkamen. Namentlich konnte im zweiten halbjahr bei der lektüre von Dickens' *Sketches* die übersetzung des lesestoffes ins deutsche vielfach entbehrt und der unterricht dem in der muttersprache mehr und mehr angeglichen werden. Die vorbereitung und verarbeitung eines abschnittes geschah beispielsweise für s. 22—26 (Velhagen und Klasing, ausgabe A) in folgender weise:

Ich las den schülern den abschnitt, welcher einen gemüthlichen abend mit gesang in einem wirthshause darstellt, gegen ende einer stunde vor, damit sie einen überblick über den stoff bekamen und mit der aussprache der zum erstenmale vorkommenden wörter bekannt wurden, und stellte ihnen sodann die aufgabe, diesen abschnitt für die folgende stunde vorzubereiten, d. h. denselben langsam durchzulesen, um die verschiedenen szenen desselben zu erfassen, sowie die unbekannten wörter nachzuschlagen und aufzuschreiben.¹ Nach dieser vorbereitung, welche nicht über die

¹ Die frage, ob das aufschreiben der vokabeln seitens der schüler nicht besser unterbleibt, bedarf noch eingehender erwägung und praktischer erprobung. Der einzige grund, welcher für beibehaltung desselben sprechen könnte, scheint mir darin zu liegen, dass es die arbeit des schülers, wenn auch sehr unvollkommen nachweist. Andererseits aber ist zu bedenken, dass der lehrer ausser stande ist, die vokabelheftchen einer sorgfältigen durchsicht und verbesserung zu unterziehen, dass die schüler dieselben im allgemeinen später nicht wieder zur hand nehmen, und schliesslich, dass der lehrer durch viele mittel, namentlich durch abfragen des inhalts sich überzeugen kann, ob der schüler gearbeitet hat oder nicht. Zieht man dann noch in betracht, wieviel zeit das aufschreiben der vokabeln erfordert, so dass innerhalb der im arbeitsplan festgesetzten vorbereitungszeit kaum noch eine minute für die eigentliche verarbeitung des lesestoffes

allgemein übliche hinansging, las ich den schülern bei geschlossenen büchern die erste scene: *The room, the guests, the three professional gentlemen* noch einmal vor und besprach sie sodann mit ihnen in frage und antwort.

What was the room like, in which the harmonic meeting was held? — How many guests were in it? — What were they doing? — What were their measures made of? — What did they hammer away with? — (Show me the handle of your knife!) — To whom does our author compare the guests? — (Were they really trunk-makers?) — Why did they make such a noise? — By whom had the glee been executed? — Where did the three professional gentlemen sit? — What does "being in the chair" mean? (Explanation of chairman.) — Describe the man in the chair! — Describe the second professional gentleman u. s. w.

Die antworten anf diese fragen des lehrers ergaben sich ohne weiteres, da die schüler den abschnitt vorbereitet und unmittelbar vor der durcharbeitung noch einmal gehört hatten.

Die beiden folgenden kürzeren absätze wurden einfach übersetzt, da sie sich für frage und antwort weniger eigneten, der vierte absatz ähnlich behandelt wie der erste, und der letzte wiederum übersetzt.

Nachdem auf diese weise das verständnis des abschnittes dargethan war, wurde derselbe gelesen — und, ich glaube nicht viel zu sagen, die schönheit der darstellung wurde empfunden.

Ein anderes beispiel. Der abschnitt *Sketches*, s. 46 und 47 (ankunft der abgeordneten im parlamentsgebäude) wurde etwas anders behandelt, wie ja überhaupt die neue methode die einförmigkeit meidet und im wechsel des unterrichtsverfahrens ein gutes mittel erblickt, die aufmerksamkeit der klasse stets von neuem zu beleben. Nach der üblichen häuslichen vorbereitung las ich den abschnitt satz für satz vor und liess die schüler das vorgespochene einzeln oder im chor wiederholen. Die längeren sätze zerlegte ich der leichteren auffassung wegen in mehrere kürzere, stellte das verständnis durch passende fragen fest, liess einzelne derselben an die tafel schreiben, knüpfte hier und da naheliegendes oder ausblicke auf deutsche verhältnisse an, alles in englischer sprache, und war am schlusse der stunde mit dem abschnitte bis auf das lesen fertig, welches auf die folgende stunde verschoben werden musste. Eine übersetzung ins deutsche, die ihrem wesen nach doch zur feststellung des verständnisses dienen soll, war auf diese weise überflüssig geworden.

Neben der lektüre, welche den mittelpunkt des unterrichts bildete und für die unterhaltung ausgiebigen stoff darbot, suchte ich durch

bleibt, so möchte man der auffassung zuneigen, dass das vokabelaufschreiben besser in wegfall kommt. Einen ersatz dafür dürfte die vielfache benützung der schnltafel bieten, theils zum anschreiben neu erlernter wörter und ausdrücke, theils zusammenhängender schilderungen und inhaltsaufgaben.

kleinere erzählungen,¹ die ich entweder vorlas oder frei vortrug, das ohr der schüler für die unmittelbare aufnahme des englischen noch mehr zu schärfen. Ich stellte ihnen sodann die aufgabe, das gehörte mündlich oder schriftlich frei wiederzugeben, was sie im allgemeinen zur zufriedenheit ausführten.

Die verhältnisse des alltäglichen lebens (jahreszeiten, wetter, kleidung, mahlzeiten, haus, familie, handel, gewerbe, reisen u. s. w.) gelangten bei zeit und gelegenheit möglichst im anschluss an etwas gegebenes zu erneuter besprechung. Mir diente dabei teilweise das buch von Deutschbein, *Systematische englische konversationsschule*, II. teil als richtschnur.

Auch anschauungsbilder wurden für den unterricht verwertet, früher besprochene wiederholt und neue durchgenommen. Doch handelte es sich bei letzteren vielmehr darum, die schüler zu befähigen, mit dem erworbenen sprachschatz sich über einen gegebenen stoff frei auszudrücken, als darum, diese kenntnisse zu erweitern.

Übersetzungsübungen nahmen in dieser klasse, an deren schluss eine amtliche prüfung mit einer übersetzung aus dem deutschen ins englische liegt, naturgemäss einen grösseren raum ein. Immer jedoch wurden zusammenhängende stücke ohne besonderen bezug auf diese oder jene regel — niemals einzelsätze — übersetzt. und zwar zunächst die stücke 3—25 aus Gesenius, *Elementarbuch*, sodann eine anzahl von stücken aus Peters, *Materialien für französische klassenarbeiten*, welches buch die schüler für den französischen unterricht in der hand hatten. Eine unbequemlichkeit aus dem gebrauch des letzteren ergab sich nur bei der übersetzung der ersten stücke; später übertrugen wir die stücke so glatt ins englische, als ob sie eigens dafür geschrieben wären. Ich war jedoch bei diesem zweige des unterrichts, welcher organisch zur neueren methode nicht gehört, mit der übersetzung schlechtweg nicht zufrieden, sondern suchte sie möglichst im geiste der reform zu verwerten, indem ich das übersetzte stück mit den schülern informte, oder in frage und antwort mit ihnen durcharbeitete, oder es nach einiger zeit wiederholen liess, so dass auch der übersetzte stoff möglichst verfügbares eigentum der schüler wurde.

Die bekannte erzählung von dem streite der knaben um die nuss (Gesenius, stück 3) beispielsweise wurde zunächst schriftlich (zu hause) und mündlich (in der klasse) übersetzt und sodann von einem schüler an die tafel geschrieben. Inzwischen fragte ich das stück englisch in subjekt-, prädikat-, objekt- oder adverbfragen durch, wie es sich gerade am bequemsten machte, und liess hier und da auch andere ausdrücke einsetzen, wobei sich bemerkungen über synonyma leicht anschlossen. Nachdem dann das an die tafel geschriebene im chor gelesen sowie verbessert worden war, liess ich den einen oder andern schüler das stück mündlich

¹ Ich entnahm dieselben dem von mir herausgegebenen *Le Maître Français — The English Teacher*, französisch-englisches lern- und übungsblatt. Leipzig, Renger. M. 1,50 vierteljährlich.

frei wiedererzählen. Um eine grössere freiheit in handhabung des stoffes zu erzielen, rief ich sodann drei schüler vor, welche die kleine scene mit verteilten rollen darstellen mussten. Aus dem deutschen unterricht ist hinlänglich bekannt, mit welchem eifer und welcher freude die schüler an eine dramatische scene herantreten, wie sie sich in ihre rolle einleben und eins mit ihr wissen. Genau so hier. Und neben dem eifer und der lebhaften teilnahme ergibt sich aus solchen übungen noch das gute, dass die schüler unbefangen sprechen und sich an fremde stimmen gewöhnen.

Ausser den übersetzungsübungen mit vorgeschriebener marschroute stellte ich mit den schülern übertragungsübungen an, indem ich ihnen ein kleineres deutsches stück vorlas oder vorerzählte und sie es auf englisch frei wiedergeben liess. Es war natürlich unmöglich, dass sie die deutschen wendungen einfach übersetzten; es kam vielmehr darauf an, dass sie mit den vorhandenen sprachkenntnissen den inhalt der erzählung in idiomatischem englisch frei und fliessend darstellten. Auch stoffe, die uns aus dem französischen unterricht her bekannt waren, wurden gelegentlich ähnlich behandelt.

Ich erlaube mir zur weiteren klarstellung der geschilderten übungen hier eine anzahl von schülerarbeiten zum abdruck zu bringen, die, wenn nicht anders angegeben, in je einer halben stunde in der klasse angefertigt wurden. Die verschiedenheit des ausdrucks wie der ganzen darstellung springt in die augen.

1. Freie arbeit über das aus der lektüre gestellte thema: *How Jackanapes bought Lollo* (18. juni 1892):

One day, when Jackanapes and his grandfather were sitting in the two Chippendale armchairs, Jackanapes said that he wants (statt wanted) fifteen pounds. When the General asked, "for what?" he replied: "To buy Lollo with!" "Who is Lollo?" "The Gipsy's horse, sir. Oh, you should see his coat and his head. He has such little feet, and eyes like a mouse. But he is a racer." "If he is a racer, you wouldn't ride him!" "Oh, yes, I can ride him, I did the other day," said Jackanapes. "I'm fond of riding, I will see if he is great enough for me." "Oh, you are too tall for Lollo," said Jackanapes measuring his grandfather with his eye. The General said: "We will see."

The General was as good as his word. The next morning, they all were on the Green. Jackanapes rode Lollo to the other end of the Green; and then he got Lollo from his grandfather who had bought him.

(B—th. sehr gut.)

Once Jackanapes saw a Gipsy-boy riding on a little pony; but he was not very far from him, and was knocked down. So the Gipsy-boy gave him a ride on the pony. Jackanapes liked this pony so much that he would buy him. But he had no money, and the Gipsy-father wanted fifteen pounds for him. Therefore Jackanapes turned himself (statt applied) to the General. He told him what a nice pony Lollo is (statt

was). "Oh, you must see his little feet, his coat, and he has eyes like a mouse." The General said: "I will see him next (statt to-morrow) morning." And the next morning, the (statt they) went out to the Green. The General asked Jackanapes: "Are you able to ride him?" "Yes," answered Jackanapes, "I had a ride the other day." Then he rode him on the Green, Spitfire behind him. The Gipsy-father said: "You have the strong knee, you are born to the saddle." And then the General bought Lollo, and gave him to Jackanapes.

(St-t, gut.)

2. Freie wiedergabe einer kleinen auf englisch vorgetragenen erzählung (11. november 1892):

It was during the Crimean war; Lord Raglan on one occasion invited a Turkish gentleman, a man of high rang (statt rank) and position in the army, but extremely bigotted and a strict observer of Mahometan religion. Lord Raglan had moreover invited some other gentlemen. He had said to the servants not to offer wine to the Pasha. The gentlemen sat down at table, and began to eat. A servant brought a plateful of ham, and gave it to the Pasha. The latter began to eat it, and asked the Lord: "What is that? I have never eaten it; how is it prepared?" The Lord saw that it was pork, and knew that it was a sin for a Mahometan to eat pork. Then he said: "Oh, my dear, it is a leg of mutton, and it is prepared (statt as they prepare it) only in England." Then the Pasha took some more slices, and eat it (statt them), and assured that it was a good meal.

(P-r, gut.)

It was during the Crimean war; Lord Raglan on an occasion invited a Turkish general. This gentleman had a high rang (statt rank) in the army, but he was extremely bigotted. He was a strict observer of Mahometan customs. Before luncheon Lord Raglan had instructed his servants that they should not hand any pork and wine to the Pasha, for it would be an insult and a sin. The Pasha had taken a slice of ham which was (statt had) just arrived from England, and he said to his neighbour: "That is a very good meat; what sort of meat is that?" Lord Raglan, who was very much astonished that his sereants had handed ham, was for the first moment taken aback; but after this surprise, he smiled and answered: "It is ham (statt mutton)." After this reply, stillness reigned in the sall (statt room). Lord Raglan said to the Pasha: "My dear general, this sort of meat is prepared in England." The general took another slice of ham, and he assured that it was a very good meat.

(S-y, genügend.)

3. Beschreibung eines noch nicht besprochenen anschauungsbildes. Als einziges unbekanntes wort wurde den schülern kangaroo gegeben (17. februar 1893, arbeitszeit eine stunde):

This picture represents us a landscape of Australia. We see that the sky is blue, and not clouded over, and therefore we can say that

it is a very fine day. To our right we see a pretty river, and its waves glitter in the sunshine. Three persons that we see in the background are going to bring a little boat into the water of the river. The banks of the river are partly covered with wood, and there we see a lot of Australian trees. At the one side of the river is a pretty place; and on it there are three Australians, who are going to prepare their dinner. One of the persons brings an animal which he has killed, when he was hunting in the neighbouring woods. The animal which the person has brought is surely a kangaroo, for it has a very thick long tail, and very strong legs. An other (statt a nother) person tries to get (statt make) a fire, and at the side of this man we can see a third person which (statt who) prepares flour, and a dog (statt dog) looks very seriously at the work of this person.
(G—f, gut.)

This picture represents a part of Australia, because (statt since) all people (statt all the people) that we see are naked and black. In the background we find the floods of the sea, and so we are right to say that it is a shore. The sky is blue, and the sun shines very hot, as we see the dark shadow of a man. At the left side of the picture there are high trees, in the shadow of which the men, who come back from a chase (statt hunting), prepare a dinner. The men seem to be very hungry, perhaps they have eaten nothing on this day. The one is sitting on the ground, and tries to make a fire. On the ground before him, there lies a piece of wood, and with his hands he turns a little piece of wood with great witness (statt rapidity). Another man carries an animal, which they have killed on their chase. The deer (statt animal) has two short and two very long legs, and so it seems to be a kangaroo. An hour later perhaps all the men are sitting round the fire and eat, but soon it will be evening, the shadows are (statt will get) longer, and the men are forced to go home, and the boat is put into the sea. In the night they come home. They live in a little valley, on both sides wild mountains, behind which the sun has disappeared like a golden ball of fire.
(Q—g, gut.)

4. Freie wiedergabe einer deutsch vorgetragenen erzählung (14. oktober 1892):

In a conversation a man told this story: "I was always very particular to lock the doors and the windows of my house in the evening, because I was robbed by a burglar last winter. Some time ago, my wife engaged a country servant, who very often forgot to lock the back door; so I intended to frighten her. I bought a false beard, and went down into the kitchen. I was very (statt very much) surprised to see her fast asleep in the kitchen (statt there). Just when I lighted a match, she woke up. I expected she would scream, but she took (statt but in spite of this she took) a chair and turned (statt knocked) me down. Now I wanted to explain to her the matter, but I was knocked down for a second time.

In the morning she came to our sleeping room and said: "Mr. Dash, you can get up, I have killed a burglar this night."

(K—l, gut).

Once a man told a very amusing story. "I am very particular to see the back door and the windows lock (statt locked) for the night, because I do not wish to be robbed by burglars." It happened that the wife of this man engaged a new country sercant who was very careful (statt careless) in locking the back door. Two or three times the man found that either the back door or a window was not locked. So he took a false beard to surprise the servant who was in the kitchen, and had turned down the gas. The servant had a fast sleep (statt was fast asleep) on a chair. "I observed it by her breathing. Now I lighted a match, and she sprung up, seized a chair, and beat me on my head that I fell down. I would declare (statt wanted to explain) to her that I was Mr. Dash, but in vain. Now she ran to Mr. Dash's (statt my room), and said: 'I have killed a burglar.'"

(S. K—n, genügend.)

5. Freie arbeit über ein thema aus der französischen klussenlektüre (Daudet, *Tartarin de Tarascon*). (13. januar 1893, arbeitszeit eine stunde).

An adventure of Tartarin in Africa.

Tartarin of Tarascon one day arrived in Africa, where he wanted to hunt lions. But he did not know, where the lions ore (statt were), and so one morning he went into the fields near Algiers to see if he could hunt a lion. He wandered one hour, two hours and longer, but no lion was to be seen. Then he sat down for dinner, he draw (statt drew) out of his pockets a lot of things, opples, eggs, potatoes, a whole dinner. It was evening, when he had finished to eat. Suddenly he heard a cry, and he thought that it might be a lion. He walked over meadows and fields, till he came to a garden, and near this garden he observed a dark point. He neared himself (statt approached), and saw that it was an animal, and so he hid himself behind a bush, and prepared himself to hunt the lion, which he thought to see before him. "Piff, paff," and then it was made (statt still). Now Tartarin heard near him a shrill voice, "My donkey, ny donkey," and after a few minutes, our hero was lying on the muddy ground, and near him stood a woman, wo beat Tartarin with a large umbrella (statt umbrella); but not long after the owner of the donkey was also on the spot, and took the umbrella out of the hands of his wife, and said to Tartarin that he had hunt (statt killed) his donkey. Now Tartarin followed the owner of the doukey into a public-house, where he payed (statt paid) an immense sum for the donkey.

(Q—g, ziemlich gut.)

Some adventures of Tartarin in Africa.

Tartarin of Tarascon had the idea to kill lions, and to give their skins to his native town. So he was obliged to go to a country, in which there were lions, and this was Africa. When he started from

Toraxcon, the whole circle, in which the had intercourse, accompanied him to the railway station, for Tartarin was liked very much in the town. One day, when he intended to hunt lions, he killed a little donkey, instead of a lion. It was such a beautiful beast that he had a quarrel with its owner, who arrived some time after.

Once, when Tortarin was in a town of Africa, he saw a lion whose master was a negro. This poor animal had a plate in its mouth, upon which it collected alms. When the hero saw this, he got angry, and intended to deliver the lion; but instead of delivering the animal, he came (statt got) into a quarrel with the negro. But when his friend, Prince Gregory, arrived at this place, the quarrel had an end, and Tortarin walked on. (H. K—n, gut.)

Bei der grammatischen unterweisung dieser klasse handelte es sich wesentlich um vervollständigung und vertiefung der bereits erworbenen kenntnisse. Gemäss den neuen lehrplänen wurde die syntax des artikels, des substantivs, des adjektivs, des pronomens und des adverbs besprochen, ausserdem die syntax des verbs tiefer begründet. Die durchnahme dieser kapitel, wobei mir O. Petry, *Die wichtigsten eigentümlichkeiten der englischen syntox*, Remscheid, 6. aufl. 1891 als anhalt diente, geschah an der hand des verarbeiteten lehrstoffes in der oben (s. 15 ff.) geschilderten weise. Die schüler hatten beispielsweise aus Dickens, *Sketches*, s. 20—26 (im wesentlichen derselbe stoff, dessen verarbeitung ich oben s. 22 f., dargestellt habe) die partizipien des präsens zusammenzustellen und nach ihrer anwendung zu ordnen. Es ergaben sich dabei folgende listen:

1. REINES SUBSTANTIV.

its half-stifled *wailing* — *singing* — the *sinking* of soul and spirit — effort of *singing* — hours of *feasting* — subject of *jeering* — tale of want and *fomishing* — confusion of *smoking*, *running*, knife-clattering and waiter-chattering — some harmonic *meeting* — quantity of *coughing*.

3. ADJEKTIV.

a. *Attributiv.*

the play-going community — a most *amusing* personage — such *condescending* grandeur — *condescending* looks — *patronising* manner — some *aspiring* genius.

2. VERBALSUBSTANTIV.

the hope of *wringing* a few pence from the compassionate passer-by — they express their approbation by *knocking* one or two glasses off their legs — the form of *paying* the damage.

Ergänzung aus dem verarbeiteten sprachstoffe.

go on *reading* — he could not help *laughing* at it — he intended *going* there, etc.

4. ADVERB.

despairingly.

b. Prädikativ.

that man is particularly *gratifying*
— the contents would be by no
means *pleasing*.

5. UMSCHREIBENDE KONJUGATION.

that wretched woman has been *at-tempting* — they are *applauding* —
— who have been *shouting* and
rushing.

6. PARTIZIPIUM.

a. Partizipialsatz.

a hundred guests *knocking* little
powder measures on the tables, and
hammering away with the handles
of their knives — the bald head
just *emerging* from the collar of
the green coat — the pompous man,
accompanying the word with a
knock on the table — parties *re-turning* from the different theatres.

b. Anstatt eines infinitivs.

to hear him *growling*.

Da in dem verarbeiteten sprachstoff das partizip in der verschiedensten verwendung vielfältig vorgekommen war und die schüler aus ihrer erfahrung reichlich beispiele dafür beibringen konnten, besagten die listen ihnen nichts neues, sondern dienten nur dazu, das erworbene sprachgefühl zur bewussten systematischen kenntnis zu erheben. Es ergab sich aus diesen listen zunächst die ungemein häufige anwendung des partizipiums präsens als substantiv, welche den schülern durch den hinweis darauf erklärt wurde, dass das ursprüngliche partizipium auf *end(e)* verloren gegangen und durch das verbalsubstantiv auf *ing* ersetzt wurde. Dass dieses substantiv unter umständen verbale kraft habe, wies die zweite aufstellung nach, in welcher es mit einem objekt verbunden auftritt. Die dritte liste zeigte die seltenere verwendung des partizipiums als prädikatives adjektiv, wofern man nicht die umschreibende konjugation hierher rechnen will. Die möglichkeit, einen nebensatz durch das partizipium zu verkürzen, ergab liste 6, einen nebensatz zu substantiviren, liste 2.

Auf diese weise war das schwierige kapitel über das partizipium des präsens bzw. gerundium aus der lektüre gewonnen und in eine durchsichtige form gebracht, welche der schüler immer selbst wieder finden kann.¹ Vergleicht man hiermit die weitschichtige, paragraphenreiche darstellung in den üblichen lehrbüchern, so scheint mir der schluss berechtigt, dass die grammatik nach der neueren methode für die schüler leichter zu erfassen, zu behalten, und, wenn nötig, wieder aufzubauen ist, nsmehr als die schüler aus dem verarbeiteten sprachstoffe jederzeit für die wichtigeren grammatischen erscheinungen belege in fülle beibringen können.

¹ Wäre es nicht besser, das ger. auf *ing* und das gleichlautende part. trotz der fülle *go on reading* etc. getrennt zu halten? D. red.

Die grammatische unterweisung geschah durchaus in deutscher sprache und wurde als selbständiger unterrichtszweig nicht während der lektüre, sondern neben derselben getrieben. Auch die neuere methode will immer nur »eins« treiben, entweder grammatik oder lektüre, oder sagen wir statt dessen lieber »leben und weben in der sprache«, denn lektüre in dem hergebrachten sinne kennt sie nicht. Aber die grammatik ist ihr nicht etwas gesondertes, das der lektüre vorausgehen muss, sondern etwas, das in derselben sich findet und aus ihr sich ergibt. Das grammatisch wichtige kommt hundertfach in ihr vor, das unwichtige selten oder gar nicht; jenes drängt sich dem schüler unwiderstehlich auf, dieses streift ihn und geht ihm möglicherweise wieder verloren. Aber einen gewinn bringt er heim: er kann das wichtige vom unwichtigen unterscheiden — er kann die lektüre auf grammatische erscheinungen hin untersuchen und die regel finden.

Die schriftlichen arbeiten dieser klasse waren die folgenden:

1. Diktat eines unbekannten stoffes. — 2. Übersetzung eines unbekannten stoffes (Friedrich der grosse und der müller). — 3. Beantwortung englisch gestellter fragen (im anschluss an *Jackanapes*). — 4. *How Jackanapes bought Lollo* (aufsatz). — 5. Übersetzung aus dem englischen (aus *Jackanapes*). — 6. Freie bearbeitung eines deutsch vorerzählten stoffes (Das mittagessen im hofe). — 7. Diktat eines bekannten stoffes (aus *Jackanapes*). — 8. Freie bearbeitung eines deutsch vorerzählten stoffes (Das testament auf der herdplatte). — 9. Desgl. (Das dienstmädchen und der einbrecher). — 10. Übersetzung eines unbekannten stoffes (Die missionsstation Ekkove in Südafrika). — 11. *A strange leg of mutton*, frei nacherzählt. — 12. *The servant of all work*, frei nacherzählt. — 13. Diktat eines unbekannten stoffes (*Ruth Gray*). — 14. Freie bearbeitung eines deutsch vorerzählten stoffes (Eine seefahrtsgeschichte). — 15. *Some adventures of Tartarin in Africa* (aufsatz im anschluss an Daudet, *Tartarin de Tarascon*). — 16. Beschreibung eines noch nicht besprochenen anschauungsbildes (australische landschaft). — 17. Übersetzung eines unbekannten stoffes (prüfungsarbeit).

Dass die prüfungsordnung für alle schulen gleichmässig eine übersetzung als prüfungsarbeit fordert, ist zu beklagen; man sollte wenigstens den anstalten, an welchen der unterricht nach der neuen methode erteilt wird, gestatten, einen aufsatz oder eine sonstige freie arbeit anstatt der übersetzung anfertigen zu lassen. Das wäre der naturgemässe abschluss eines unterrichts, der auf die fähigkeit, in der fremden sprache zu denken und zu sprechen, hinarbeitet; da könnten die schüler das erworbene wissen so recht verwerten und nachweisen. Ich will damit aber nicht gesagt haben, dass sie nicht auch imstande wären, eine übersetzung anzufertigen, im gegenteil, auch in der übersetzung können sie ihre kenntnisse verwerten, namentlich die wörter, die ihnen nicht bekannt sind, durch gleichwertige ausdrücke ersetzen. In der englischen prüfungsarbeit unserer schule, welche den schülern nahezu vokabellos gegeben wurde, kam der

ausdruck »unheil anrichten« vor; einige schüler übersetzten *to do mischief*, andere halfen sich, indem sie *to attempt bad actions, to do bad things* sagten, welche ausdrücke in dem verarbeiteten sprachstoffe vorgekommen waren. Dass sie übersetzen konnten, dürfte auch der umstand beweisen, dass von den prüflingen nur einer die prüfungsarbeit ungenügend schrieb, während die übrigen gut oder genügend gearbeitet hatten.

(Schluss folgt.)

Bockenheim.

DR. HEINR. P. JUNKER.

III. VEREINE.

VEREIN FÜR DAS STUDIUM DER NEUEREN SPRACHEN IN HAMBURG-ALTONA.

BERICHT ÜBER DAS VEREINSJAHR 1892/93.

A. SOMMERSEMESTER 1892.

Die sitzungen wurden am 27. april eröffnet. An 9 *neugriechischen leseabenden* vereinigte man sich zur lektüre von Rhangavi, *Die hochzeit des Kutrulix*. Wie im vorhergehenden semester unterstützten einige gäste griechischer zunge, besonders die herren Demetriades und Zepos, in dankenswerter weise regelmässig diese lektüre. Am 13. juli kamen deutsche und griechen in den räumen einer griechischen weinhandlung zu einer freundschaftlichen sitzung zusammen, in der u. a. herr Begemann-Altona seine neugriechische übersetzung eines bekannten Scheffelschen liedes vortrug.

Über die verhandlungen des 5. *deutschen neuphilologentages*, zu denen prof. dr. Rambeau vom verein als vertreter entsendet worden war, erstattete dieser in der sitzung vom 15. juni ausführlichen bericht, zum teil in gemeinschaft mit prof. dr. Wendt.

Auch über den 4. *nordischen philologentag*, den prof. dr. Rambeau gleichfalls besucht hatte, berichtete derselbe in der sitzung vom 24. august der letzten des sommersemesters. Weitere sitzungen unterblieben infolge der von ende august bis anfang oktober währenden eholeraepidemie, der auch prof. Richard vom realgymnasium des johanneums, an den griechischen abenden häufig ein mitthätiger gast des vereins, zum opfer fiel. Der verein bewahrt ihm ein ehrendes andeken.

B. WINTERSEMESTER 1892/93.

Während des winters fielen die früheren mittwoch-lesende aus. Dagegen wurden die schon im sommer nebenher verlaufenden *italienischen leseabende* an den sonnabenden fortgesetzt, wie früher unter leitung des herrn Galvagni, vorstehers der *scuola italiana*. Gelesen wurde: Ariosto *Orlando furioso* und Vergas *Cavalleria rusticana e altre novelle*.

Folgende vorträge wurden gehalten:

1. Dr. Bönsel: Referat über Wendts *England* (Leipzig 1892).
2. Dr. Maack: Die französische malerei.

3. Prof. dr. Fels: Die französische akademie und die kandidaten.
4. Dr. Kohn: Schiller vor 100 jahren in Frankreich.

Der verein zählt am schlusse des wintersemesters 45 mitglieder. Eines seiner eifrigsten mitglieder, herrn prof. dr. Rambeau, hat er im laufe des semesters von Hamburg müssen scheiden sehen, da der genannte dem rufe an die *Johns Hopkins University* zu Baltimore folge leistete. In der sitzung vom 11. jannar wurde derselbe in anerkennung seiner grossen verdienste um den verein zum ehrenmitglied ernannt.

Im vorstande war dr. G. Hahn vorsitzender im sommer; prof. dr. Wendt vorsitzender im winter.

Hamburg.

JULIUS FELLER.

BESPRECHUNGEN.

STEUERWALD, DR. WILHELM, *Übersetzung der absolutoriaufgaben aus der französischen und englischen sprache an den humanistischen gymnasien, realgymnasien und realschulen Bayerns.* Stuttgart, Jos. Roth. 1893. 8°. 136 s.

Wer mit dem bayrischen prüfungswesen nicht näher bekannt ist, wird beim durchblättern dieses bändchens unwillkürlich fragen: »Was soll das büchlein?« Und nicht mit unrecht; denn weder der titel noch der inhalt geben irgendwelchen aufschluss über die bestimmung des werckchens. Für bayrische kreise mochte dies allerdings überflüssig sein, die meisten der norddeutschen sprachtreibenden aber werden ratlos dastehen vor einem bändchen, das ausschliesslich die französischen und englischen übersetzungen der bayrischen abiturientenarbeiten bringt, die seit einer reihe von jahren an den im titel genannten drei schulgattungen angefertigt worden sind. Eine kurze vorrede wäre also mit rücksicht auf nichtbayern wohl am platze gewesen; in ermangelung einer solchen trage ich daher das nötigste hier nach. Die prüfungen sämtlicher bayrischen höheren lehranstalten derselben gattung haben, abweichend von der in Preussen geübten praxis, ein- und dieselbe schriftliche abiturientenarbeit im französischen, im englischen, sowie auch in den anderen fächern anzufertigen. Das ministerium beauftragt mehrere anstalten, eine anzahl aufgaben für jedes schriftliche prüfungsfach zu stellen und einzusenden. Unter den vorgeschlagenen aufgaben wird seitens des ministeriums eine auswahl getroffen, und die gewählten themata werden unter siegel an alle anstalten gleicher kategorie versandt. Unmittelbar vor der bekanntgabe wird das siegel vom leiter der jeweiligen anstalt erhoben und die aufgabe vom betr. fachlehrer diktirt.

Die von Steuerwald herangegebene übersetzung der absolutoriaufgaben fürs französische und englische (deren deutscher text bei Stahel in Würzburg gedruckt erschienen ist) soll nun strebsamen schülern die

möglichkeit bieten, ohne lehrer ihre kraft an arbeiten zu erproben, die ihnen einen massstab abgeben für das, was sie demnächst selbst zu leisten haben. Dass die schüler derartige übersetzungen vor allen anderen gerne anfertigen werden, liegt auf der hand. Von diesem gesichtspunkt aus betrachtet hat das werkehen gewiss seine daseinsberechtigung und wird besonders in Bayern freunde finden; auch selbststudirende werden es mit nutzen verwenden können.

Der inhalt umfasst zwei haupttheile, die französischen übertragungen (s. 3—89) und die englischen (s. 91—136). Der französische theil bringt zunächst die an den bayrischen gymnasien in den jahren 1861 bis einschliesslich 1892 angefertigten arbeiten, dann die der realgymnasien von 1869 bis 1892, und endlich die der realschulen von 1878 bis 1893. Der englische theil enthält die aufgaben der realgymnasien von 1868 bis 1892 und die der realschulen von 1880 bis 1892. Die übersetzungen sind mit sichtlicher sorgfalt hergestellt; ungenauigkeiten sind mir nicht aufgefallen. Die zahlreichen fussnoten bieten einen reichhaltigen variantenapparat, worin dem lernenden die zu übersetzende stelle in anderem, aber nicht minder passendem französischem gewande vorgeführt wird. Die einzelnen nummern bilden ein in sich abgeschlossenes ganzes und lassen sich den freunden von diktatübungen empfehlen. Druck und papier sind tadellos. Überhaupt macht das werkehen einen durchaus soliden und günstigen eindruck.

M.-Gladbach.

R. KRON.

SCHNEITLER, F. H., *Lehrgang der französischen sprache für kaufleute und vorschule zur französischen handelskorrespondenz*. Dresden. G. Kühnmann. 2. auflage. 1891. VIII und 181 s. 8°. geb. 1,20 m.

Die vorliegende sogenannte 2. auflage des im jahre 1884 zuerst erschienenen Schneitlerschen *Lehrgangs* stimmt wort für wort mit der 1. auflage überein; auf grund einer reihe höchst augenfälliger typographischer eigentümlichkeiten bin ich sogar zu der annahme geneigt, dass wir es mit einer stereotypausgabe zu thun haben, der ein neues zeitgemässes titelblatt vorgesetzt ist. Und wie sehr bedurfte das buch der Neubearbeitung! Von den ergebnissen der reformbestrebungen auf methodischem und phonetischem gebiete ist in dem *Lehrgang* keine spur zu entdecken, sodass man fast meinen sollte, dem verfasser sei in den letzten zehn jahren keine neusprachliche fachzeitschrift zu gesicht gekommen.

Der erste theil, die *systematische grammatik*, ist zum grössten theil ein noch obendrein recht dürtiger auszug aus der Ploetzschen *Schulgrammatik* mit allen in dieser letzteren auftretenden einseitigkeiten. Bei seinem streben nach knappheit sind Schneitler wiederholt ungenauigkeiten untergelaufen, so z. b. in § 165, wo er sagt: »Zu vor dem infinitiv wird mit *de* übersetzt, um zu mit *pour*«; oder im § 174, wo es heisst: »Das mit

être oder ohne hülfswort konstruierte *Participe passé* richtet sich in geschlecht und zahl nach seinem *substantif* (!). Ich könnte derlei fälle noch mehr anführen. Die zum glück nicht allzu oft beigelegte aussprachebezeichnung bewegt sich ebenfalls in den bahnen der Ploetzschen *phonetik*; man betrachte beispielsweise umschreibungen wie die folgenden: akssang-tägüh, akssang graw', woujasbeh, kretiäng. Die ligatur *œ* in *œil*, *œurs* etc. ist durchweg getrennt als *oe* gedruckt. — Der zweite teil enthält in 30 lektionen nur französisch. *übungsbeispiele*, welche zu je 10 lektionen (meist je 3 stücke, A. B. C., umfassend) auf die unterstufe, mittelstufe und oberstufe verteilt sind. Bis auf wenige ausnahmen sind diese übungssätze der sprache des geschäftslebens entnommen, stehen aber im übrigen in keinem sachlichen zusammenhang, hüpfen vielmehr von dem einen gegenstande der geschäftssprache zum andern. Dabei begegnet man, insbesondere in den anfangslektionen, den merkwürdigsten satzgebildeten alten stils, wie z. B.: *Il a une pierre dans la botte* u. a. m. Abgesehen von dem mosaikartigen inhalt der durchweg kurzen sätzchen ist auch der französische ausdrück nicht immer unanfechtbar; ein gebildeter französicher geschäftsmann würde eine reihe von wendungen und vokabeln als veraltet oder ungewöhnlich, oft sogar geradezu als falsch verwerfen. Insonderheit gegen den gebrauch der tempora kommen wiederholt verstöße vor.

Wie die verarbeitung der übungssätze mit dem lernenden zu erfolgen hat, darüber lässt der verfasser nichts verlanten. Mir ist es unfasslich, wie der inhalt der oft geradezu unvernünftig langen lektionen geistiges eigentum des schülers werden soll! Im durchschnitt umfasst nämlich jede lektion der unterstufe etwa 2 druckseiten, jene der mittelstufe etwa 3 1/2 und die der oberstufe etwa 4 gedruckte seiten; lektion 28 allein versteigt sich bis über 9 druckseiten (!). Schneitler wird wohl schwerlich von seinen schülern erwarten, dass sie die 323 zusammenhanglosen franz. einzelsätze aller schattirungen, die ihnen in l. 28 entgegenstarren, auswendig lernen; und begnügt er sich mit dem blossen übersetzen ins deutsche und nachträglichen einprägen des französischen wortlauts, so wird er bei seinen retroversionen, die er als ersatz für die fehlenden deutschen übungssätze fordert, sicherlich trübe erfahrungen machen, auch dann selbst, wenn er in verhältnismässig kleinen etappen vorrückt. Und welche eintönigkeit und geistige öde liegt in diesem ewigen einpauken, abfragen und retrovertiren! Die wenigsten jünger Merkurs noch auch die lehrer werden dabei ihre befriedigung finden. — Ein wörterbuch von ca. 50 seiten bildet den schluss des *Lehrgangs*.

Wie der titel besagt, will das buch eine vorschule zur handelskorrespondenz sein. Nachdem dasselbe durchgearbeitet ist, soll das studium der modellbriefe in Brées *Correspondance commerciale* (ein werk von annähernd 450 seiten!) beginnen. Aber woher in aller welt sollen die jungen leute die zeit nehmen, um einen so umständlichen und langwierigen, und noch dazu langweiligen kurs durchzumachen? Welch ein aufwand an

gehirn und geduld würde dazu nicht gehören! Der junge, des französischen vollständig unkundige fachmann, dem es nur darum zu thun ist, geschäftsbriefe abfassen zu lernen — und weiteres beanspruchen die bücher von Schneitler und Brée ihm nicht beizubringen — wird sein ziel auf anderem wege unvergleichlich schneller und sicherer erreichen. Nachdem er sich die notdürftigsten kenntnisse der formenlehre angeeignet hat, wird er in dem auch separat erschienenen 1. supplementbriefe zu den französischen selbstunterrichtsbriefen der methode Hacusser (J. Bielefelds verlag in Karlsruhe) für 1 m. auf nur 20 druckseiten alles zum briefschreiben erforderliche in umfassender, jedem sofort einleuchtender, durchaus neuer darstellung vereinigt finden, sodass es ihm ein leichtes sein wird, dutzende, ja hunderte von briefen derselben gattung, seien es nun rundschriften, stellenbewerbungen oder empfehlungsbriefe n. s. w., selbst und geradezu mechanisch zusammenzustellen.

Angrund der oben gemachten einwände will mir Schneitlers *Lehrgang* nach anlage und durchführung als verfehlt erscheinen.

M.-Gladbach.

R. KEON.

FOELSING-KOCH, *Lehrbuch der englischen sprache*. Verlag von Emil Goldschmidt. Berlin.

Unter den zahlreichen hilfsmitteln für den unterricht in der englischen sprache, die in den letzten jahren erschienen sind, stehen die lehrbücher von dr. John Koch mit in der vordersten reihe. Der verfasser beherrscht wissenschaftlich seinen stoff vollständig und ist dabei ein erfahrener schulmann, der mit sicherer hand das wesentlichste und durchaus notwendige auswählt und mit gründlichem fleisse darnach trachtet, einfach klar, bestimmt und lebendig zu sein. Nachdem er in seinem unterrichte die grossen vorzüge der reformmethode kennen gelernt hat, tritt er warm für dieselbe ein, ohne sich von zu weitgehenden forderungen der reformer verführen zu lassen. Im mittelpunkte des gesamten fremdsprachlichen unterrichts steht auch für ihn die lektüre, an die sich zunächst sprechübungen, diktate, vortragübungen anschliessen. Allein auch die grammatik findet bei ihm die gebührende berücksichtigung, dieselbe ist auf allen unterrichtsstufen in systematischer weise einzüben, allerdings im engsten anschluss an den behandelten lesestoff. Ebenso hält Koch daran fest, dass die übersetzungen in die fremdsprache nicht zu entbehren sind, dieselben sind jedoch im anfangsunterricht mehr oder weniger reproduktionsübungen und trennen sich erst allmählich vom lesestoff, nachdem die schüler eine reihe von sprachformen beherrschen und das sprachgefühl bei ihnen schon einigermaßen entwickelt ist.

Foelsing-Koch wird demnach nicht nur den entschieden anhängern der reform ein willkommenes unterrichtsmittel sein, sondern auch allen denjenigen, die derselben noch zaudernd und mit allerlei bedenken gegenüberstehen, die aber die absicht haben, das entschieden gute, das dieselbe bietet, bereitwillig anzunehmen.

Es liegen vor uns zur besprechung:

1. *Elementarbuch der englischen sprache*, 25. aufl., Berlin 1893, m. 2.10.
2. *Verkürzte mittelstufe*, und zwar:
 - a) *Kleineres englisches lesebueh*, Berlin 1890, m. 2.80;
 - b) *Hauptregeln der englischen sprache*, Berlin 1890, m. 2.90.

Die beiden letzteren erschienen auch in besonderer *ausgabe für mädchenschulen*.

Das *elementarbuch* hat nach dr. Koch den zweck, den schüler gleich von vornherein durch leichte, in sich abgeschlossene lesestücke in die englische ausdrucksweise einzuführen und durch sorgfältige durcharbeitung jener *nebst den betreffenden grammatischen abschnitten* allmählich mit ihr vertraut zu machen. Es wechseln deshalb anekdoten, historische skizzen, fabeln, gespräche, gedichte und briefe mit abschnitten ab, in welchen die wichtigsten grammatischen regeln behandelt sind. Eine zweite reihe von lesestücken bietet den klassen, die zeit dazu erübrigen, stoff zu weiteren übungen. Ein vokabelverzeichnis, mehrere gedichte, stoff zu sprechübungen aus dem schul- und alltagsleben, sowie ein alphabetisches verzeichnis der im elementarbuch vorkommenden wörter bilden den schluss des 215 seiten umfassenden buches.

Durch die neuen *lehrpläne* sind nach der ansicht des verfassers für die 25. aufl. eine reihe von änderungen notwendig geworden. Zunächst tritt die lautschrift mehr zurück. Im grammatischen teil ist dieselbe nur bei den unregelmässigen zeitwörtern und beim zahlwort unmittelbar hinter den worfformen stehen geblieben, überall sonst wurde sie unter den text verwiesen. Wir bezweifeln, ob dies einen fortschritt bedeutet. Wenn wir mit andern lehrern der neueren sprachen der ansicht sind, dass für die meisten schulen die zeit mangelt, den anfangsunterricht mit rein phonetischen texten zu beginnen, so halten wir es doch für so ausserordentlich wichtig, das ohr anfangs durch das auge zu unterstützen, dass wir die lautschrift als hilfsmittel für eine gute aussprache möglichst viel angewendet wissen möchten. Der verfasser hat offenbar dieselbe ansicht, er tritt energisch für die umschreibung ein, allein er weicht der höheren einsicht der *lehrpläne* und *lehraufgaben* und erschwert dadurch lehrern und schülern ihre aufgabe; während sie früher die lautformen unmittelbar hinter den gewöhnlichen schriftformen stehen hatten, müssen sie jetzt das passende lautbild unter 10—22 fusnoten herausuchen.

Auch die ausserordentliche *kürzung der lautlehre* halten wir für keine verbesserung. Wenn alle lehrer, die englischen unterricht erteilen, gründlich phonetisch gebildet wären und sich längere zeit in England aufgehalten hätten, so wären andeutungen über die bildung der einzelnen laute ganz überflüssig; leider ist dem aber nicht so. Häufig kommt es, wenigstens in Süddeutschland, vor, dass ein lehrer, der seit seiner gymnasialzeit kein englisches wort mehr hörte, den anfangsunterricht in der englischen sprache übernehmen muss. Was soll ein solcher mit der

weisung anfangen: *æ* ist ein geschlossener, zwischen *e* und *ä* liegender laut? Warum hier nicht lieber das französische beiziehen? Oder wird ihm die bemerkung, dass bei der bildung des *th* die zungenspitze die die oberen schneidezähne berühre, zur erzeugung von *d* und *p* befähigen? Bei dieser zungenstellung kann gerade so gut ein *l*- oder *s*-artiger laut herauskommen.

Die umschreibung ist überall äusserst sorgfältig und zuverlässig; in zweifelhaften fällen hat der verfasser sich die einzelnen wortformen von engländern wiederholt vorsprechen lassen, um ein richtiges lautbild zu erhalten. Ausgegangen ist dabei von den deutschen lauten einer guten berliner aussprache. Die gewählten schriftzeichen sind deshalb leicht verständlich. Doch hätten wir für spätere auflagen einige wünsche. In *kær*, *hær*, *äur* u. s. f. deutet *r* den vokalischen laut *a* an, in *dota*, *masta* offenbar den englischen *r*-laut, sofern unmittelbar ein vokal folgt, vor konsonanz fällt es ganz weg. Mit einem zeichen zweierlei laute zu bezeichnen geht durchaus nicht an. Auch die formen *bæd*, *hær*, *ær*, sowie *änsæd*, *äursætz* u. s. f. würden besser durch *béd*, *hē*, *ä(r)*, *änsəd*, *äursətz* ersetzt; überhaupt wäre zu wünschen, dass die ausspracheregeln angegeben wären: 1. *r* lautet nur vor vokal, 2. in betonter silbe vor konsonanz ist *r* verschwunden ausser nach *i*, 3. in betonter silbe tritt für auslautendes *r* das vokalische *ə* (vor folgenden vokalischem anlaut *ær*) ein, ausser nach *a* und *ē*; 4. in unbetonter silbe spricht man für *r* samt vorausgehendem vokal vor konsonanz *ə*, im auslaute *ə*, bzw. *ær*. Warum wird das lange *a* mit *æ* bezeichnet? Koch selbst gebraucht sonst überall das bögehen zur bezeichnung der kürze.

Obchon *sch* heutzutage in Südengland fast allgemein wie *se* ausgesprochen wird, wäre doch zu wünschen, dass wir in den schulen *sch* sprechen liessen; zunächst kommt diese form auch vor, sodann aber beugt man dadurch namentlich bei schwächeren schülern, die *which*, *with* u. s. w. immer wieder falsch schreiben, orthographischen fehlern vor.

Die präposition *to* hat auch vor vokalen wohl niemals langes *a*, selbst nicht bei der deklination eines hauptworts, wo ein besonderer nachdruck darauf liegt; ebenso kann es sich beim *i* des artikels vor vokalen (*di*) höchstens um halblänge handeln, meist wird es kürze sein. Warum fehlt von *to* die vor konsonanz häufigste form *tə*?

Die fassung der regeln ist fast durchaus kurz, klar und bestimmt. Wo es möglich ist, wird an die deutsche grammatik angeknüpft, gleichartige erscheinungen sind zusammengestellt, so die fälle, wo stimmloser laut in stimmhaften übergeht, wo in der schreibung verdoppelung der endkonsonanten, wo *i* für *y* eintritt. Die weniger wichtigen regeln sind durch kleineren druck gegeben. Die beispiele sind fast alle aus dem text genommen.

In die regel s. 10 — »die präpositionen werden mit dem akkusativ verbunden« — ist vor präpositionen »einfachen« einzuschalten; ebenso wäre auch für die unterstufe in anmerkung 1, s. 37 einzufügen: »in einschränken-

den sätzen«. Bei den bezüglichen fürwörtern wird die regel über die stellung des relativs, namentlich mit beziehung auf *of which* vernisst. S. 51 steht die regel: »der einfache endkonsonant wird in der tonsilbe verdoppelt, wenn der vorhergehende vokal ein kurzer ist«, das stimmt nicht für *prefer*, da *e* hier lang ist; es sollte demnach für die verben, die auf *r* endigen, in einer anmerkung eine besondere regel gegeben sein. Warum ist auf s. 64 *bade* durch das äusserst selten vorkommende *bēid* umschrieben, während die gewöhnliche form *bād* ist, wie die hauptregeln s. 38 richtig angeben? Andererseits wird für *ate* häufig *ēt* neben *et* (*ät*?) gehört.

Das *kleinere englische lesebuch* soll die schüler mit Grossbritannien und seinen bewohnern, ihren sitten, gebräuchen, sowie ihrer geschichte bekannt machen und sie dabei in die moderne englische sprache weiter einführen. Es enthält demzufolge I. *A geographical outline of Great Britain and Ireland*, II. *Sketches of English life and manners*, III. *Pictures from English history*, IV. *Tales and novelettes* und zwar *Rip van Winkle* und *Christmas* aus dem *Sketchbook* von Washington Irving, *Right at last* von Mrs. Gaskell, *English school life* aus *Tom Brown's schooldays* von Th. Hughes (*Rugby and football, Daily life, Hare-and-hounds, Last days*). Als anhang sind dem schüler eine zusammenstellung der englischen geldsorten, masse und gewichte, sowie ein verzeichnis der englischen herrscher geboten. Die zum schlusse folgenden *erklärungen und redensarten* geben neben sachlichen und sprachlichen aufschlüssen die übersetzung schwieriger ausdrücke und stellen, sowie eine reihe von anglicismen, die auswendig gelernt werden müssen.

Die anzahl der lesestücke muss als eine ganz vorzügliche bezeichnet werden. Wenn der hier gebotene stoff auf der mittelstufe ganz bewältigt werden kann, so ist für das lesen von ganzen werken auf der oberstufe in einer weise vorgearbeitet, dass man dann rasch über manches hinweggehen kann, was bisher in den obersten klassen noch viel zeit zur erklärng beanspruchte.

Dem lesebuch sind vorn drei karten eingeleftet, die von England und Schottland, die von Irland, sowie der plan von London. Die karten sind durch weglassung der gebirge klar und übersichtlich, es wäre jedoch zu wünschen gewesen, dass alle die geographischen namen, die im texte genannt sind, auch auf den karten angegeben wären. Wo *Cumbrian Range*, *Devonian Range*, *Cawsand Beacon*, *Gurrane Tual* n. a. zu suchen sind, ist nicht schwer herauszufinden, namentlich wenn noch nähere angaben wie *on Dartmoor*, *in Macgillcuddy's Reeks* gemacht sind, allein wenn der schüler auf die *St. Paulskirche*, in *Bayswater Road* und an andere plätze geführt wird, so sollte er doch nach dem plane sich zurechtfinden können; wo soll er den *fjord Milford Haven* ohne den beisatz *in Pembrokeshire*, *Thanet* ohne die bemerkung, dass *Margate* und *Ramsgate* darauf liegen, auf der karte suchen? Ist man trotz des namens *Isle of Thanet* noch berechtigt, *Thanet* als insel aufzuführen, nachdem der *Wantsome* seit nahezu 400 jahren verschwunden ist?

Das zum kleineren englischen lesebuch von dr. Koch und dr. Thiem gemeinsam angefertigte wörterverzeichnis ist mit äusserster sorgfalt ausgearbeitet und durchgesehen, es ist zugleich ein register, das auf die betreffenden grammatischen abschnitte hinweist.

Die *ausgabe für mädchen-schulen* bringt unter den *Pictures from English history* nur 6 stücke, es fehlen *The Danish invasion*, *The conquest of Scotland*, *The Scotch war of independence*, *The war between England and France*, dafür hat es einen abschnitt über *Edward the Third*. Unter den *Tales and novelettes* fällt mit recht der abschnitt aus *Tom Brown's schooldays* weg, dafür sind zwei kürzere erzählungen aufgenommen, *The sheltering rock* und *The golden eagle's nest*, sowie *Libbie Marsh's three eras* von Mrs. Gaskell.

Die *hauptregeln der englischen grammatik* sind auch für die mittelstufe berechnet. Um sie vom elementarbuch unabhängig zu machen, sind die regeln desselben kurz wiederholt. Die beigegebenen *grammatischen aufgaben* haben den zweck, den gebrauch der in den lesestücken erscheinenden eigentümlichkeiten der sprache einzuüben. Die übungssätze sind jedoch so angeordnet, dass sie sich möglichst an die reihenfolge der in der grammatik gegebenen regeln anschliessen.

Auch die hauptregeln lassen erkennen, dass dieselben von einem erfahrenen schulmanne abgefasst wurden, sie sind übersichtlich zusammengestellt, kurz und klar. Bei wenigen erweiterungen dürften dieselben jedoch nicht nur für die mittelstufe, sondern auch für die oberstufe ausreichen. Was die moderne sprache darüber hinaus an grammatischen eigentümlichkeiten bietet, das lässt sich im anschluss an die lektüre vom lehrer von fall zu fall ergänzen; es ist zu fürchten, dass für die oberstufe die zeit mangelt, eine noch dickleibigere grammatik ausführlich zu behandeln.

Auf s. 2 wäre zu wünschen, dass die titel, die vor personennamen mit artikel stehen, angeführt wären. Wenn s. 9 die hauptwörter genannt sind, die in der einzahl stimmloses, in der mehrzahl stimmhaftes *f* haben, so sollten auch die wichtigsten derjenigen substantive beigelegt sein, die für *th* dieselbe erscheinung zeigen. S. 11, 5 könnte, wenigstens in einer anmerkung, die bedeutung von *advices*, *progresses* u. s. w. enthalten. Bei den unbestimmten fürwörtern wird der hinweis auf den unterschied im gebrauch von *both* und *the two* vermisst. S. 46 steht *may'n't* für *mayn't*. Bei lassen = veranlassen auf s. 51 wäre eine kurze bemerkung über den unterschied von *wake* und *have* am platze, *to lead* wird deutsch wohl stets mit »veranlassen, bringen zu« gegeben, kann also wegb bleiben. S. 55 muss *I had sooner* statt *ooner* stehen. *Nearly* s. 56 kann auch die bedeutung von »nahe« haben, z. h. in *nearly related*. Bei *above* s. 58 sollte auf den unterschied zwischen *above* und *over* in beziehung auf bewegung aufmerksam gemacht sein, ebenso s. 61 auf den gebrauch von *by* und *with*, sofern das mittel, der urheber der handlung oder beide angegeben sind; auch für *from*, *with* und *for*, sofern sie einen grund

bezeichnen, wären wenigstens bezeichnende beispiele wünschenswert. In § 115, 3 können a. und b. zusammengekommen werden. In § 124 wird der fall vermist, wo zwei präpositionen nach einander in verbindung treten. Bei den koordinirenden konjunktionen fehlen *likewise*, *nevertheless*, *notwithstanding*; für den gebrauch von *yet* wären die wichtigsten formen wünschenswert.

Die ausstattung der bücher ist vorzüglich, der druck im elementarbuch ist besonders schön, letzteres hat gegen früher auch ein handlicheres format.

Wir können somit die bücher von dr. Koch allen fachgenossen aufs beste und wärmste empfehlen.

Reutlingen.

WAGNER.

ZEITSCHRIFTENSCHAU.

REVUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES. X. 1.

A. W(olffromm), *A nos lecteurs. — Idées sur l'enseignement des langues vivantes* [A. Wolffromm, *La méthode Gouin. — A. Parangon, La méthode du Pont d'Arignon. — Le Paysan du Danube, La mort de l'université. — E. Mérimée, Sur l'enseignement des langues méridionales en France. — Ph. Kuhff, L'enseignement prénotionnel de l'allemand parlé; le programme]. — L.-E. Hallberg, *La poésie lyrique contemporaine en Allemagne. — G. F(riteau), Questions de grammaire anglaise. Le nom. — VARIA. — CONCOURS DE 1893: Composition des jurys. — REVUE DES COURS ET CONFÉRENCES. — PRÉPARATION PAR CORRESPONDANCE. — BIBLIOGRAPHIE (C. Stryjenski). — DOCUMENTS OFFICIELS.**

GERMANIA. V. 2.

Meister Martin von E. T. A. Hoffmann (forts.). — *Kinder und alte* von F. Schanz. — *Ostern* von Th. Storm. — *Meistergesang*. Aus A. F. C. Vilmar's *Litteraturgeschichte*. — *Bertha von Suttner* von C. Goldmann. — EDITORIALS. — KLASSENLEKTÜRE. — AUSSPRACHE UND RECHTSCHREIBUNG. — BEGINNER'S CORNER. — BÜCHERSCHAU. — BRIEFKASTEN.

VERMISCHTES.

DIE »REFORM« IN CHICAGO.

Auf veranlassung des kommissars der unterrichtsverwaltung, dir. prof. dr. Wätzoldt, ist eine auswahl der der reform angehörigen bücher und schriften für die ausstellung in Chicago zusammengestellt worden, welche dort zur illustrirung der neuen bestrebungen auf dem gebiete des neu-sprachlichen unterrichts in Deutschland dienen soll. F. D.

DIE BÜCHER- UND DIE STUNDENFRAGE IN PREUSSEN.

Durch verfügung vom 19. märz d. j. hatte das preussische kultusministerium bis zum 1. juni von allen höheren lehranstalten vorschläge über einföhrung neuer lehrbücher verlangt, um mit rücksicht auf diese vorschläge endgiltig festzustellen, welche lehrbücher von ostern 1894 an in den höheren schulen gebraucht werden sollen, und zwar so, dass wenigstens für jede provinz thunlichst dieselben lehrbücher in allen anstalten zur einföhrung kommen. — Eine am 6. mai in Hannover stattgehabte versammlung von direktoren höherer schulen der provinz hatte sich zu der erklärung geeinigt, man müsse sich für jetzt auf die aller- notwendigsten änderungsvorschläge beschränken; es sei zu wünschen, dass man die endgiltige regelung bis etwa zum jahr 1896 hinausschiebe. — Der minister hat den termin jetzt bis zum 1. oktober ausgedehnt.

Bei der berechnung der von wissenschaftlichen lehrern an den höheren unterrichtsanstalten zu erteilenden pflichtstunden ist nach einem neueren ministerialentscheid davon auszugehen, dass diejenigen lehrer, die in zukunft die feste, pensionsfähige zulage von jährlich 900 mark erhalten, in der regel im maximum 22, alle übrigen wissenschaftlichen lehrer aber 24 unterrichtsstunden zu erteilen haben.

W. V.

AUFENTHALT IM AUSLAND.

Ein sehr gut empfohlener junger engländer ist bereit, während der nächsten monate in einer deutschen stadt (am liebsten mit theater) gegen freie station täglich einige stunden englisch zu lehren (lesen, sprechen, realien etc.).

Die in heft 3 enthaltenen gesuche sind erledigt.

W. VIETOR.

*

Ein junger franzose, der seit drei jahren in Nancy studirt und schon 15 monate in Deutschland (Heidelberg und Hannover) zugebracht hat, wünscht eine stelle an einer deutschen schule. Näheres durch K. Kühn in Wiesbaden (Philippsberg 35).

Infolge des bezüglichen artikels im 1. heft dieser zeitschrift sind verschiedene gesuche und angebote aus Deutschland für Frankreich an mich gelangt und jedesmal gleich nach Paris weiterbefördert worden, bis jetzt indes ohne erfolg. Es scheint, dass es doch einiger zeit bedarf, bis der austausch der neuphilologen zwischen beiden ländern recht in gang kommt. Inzwischen wäre es vielleicht möglich, direkte beziehungen in den fällen anzuknüpfen bezw. wiederaufzunehmen, in welchen deutsche neuphilologen in französischen familien (bei kollegen oder sonst) gute aufnahme gefunden haben und annehmen, dass diese familien auch jetzt noch deutsche neuphilologen aufnehmen. Ich bitte die herren kollegen um angaben solcher adressen und um nähere angaben.

K. KERN.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND I.

AUGUST 1893.

HEFT 5.

REALIEN UND BILDER IM ENGLISCHEN UNTERRICHTE.¹

Der unterricht im englischen an den höheren lehranstalten war bisher, wie der neusprachliche unterricht überhaupt, im wesentlichen auf die erlernung der sprache und die erwerbung einer gewissen litteraturkenntnis gerichtet. Der realien des faches wurde wohl manchmal gelegentlich der lektüre erwähnung gethan, aber der lesestoff war gewöhnlich ein solcher, dass er nicht oft veranlassung zu erörterungen über realien bot. Erst in den letzten jahren hat man die kenntnis der realien, bez. des fremden volkstums, als ein ziel, ja als das oberste ziel des neusprachlichen unterrichtes an den höheren lehranstalten hingestellt und die erlernung der fremden sprache nur als mittel, wenn auch als notwendiges und vornehmstes mittel zur erreichung dieses zieles bezeichnet.

Man nimmt häufig an, dass diese anschauung ein ursprünglicher gedanke der reform des neusprachlichen unterrichtes sei. Das ist ein irrthum, denn diese anschauung ist, wenn auch vereinzelt, schon lange vor der reformbewegung aufgetaucht. Die letztere bezog sich in ihren anfängen nur auf die sprachliche seite des unterrichts, namentlich auf den anfangsunterricht. Später erst hat die reform die realienfrage ihrem programme einverleibt, offenbar wegen des in derselben enthaltenen praktischen gesichtspunktes. Meines erachtens steht die realien-

¹ Die nachstehenden zeilen geben, abgesehen von einigen kürzungen und auslassungen, den vortrag wieder, den der verfasser in der englischen sektion der 42. versammlung deutscher philologen und schulmänner am 26. mai d. j. gehalten hat.

frage indes in keinem unlösbaren zusammenhang mit der reformfrage, und sie lässt eine auffassung zu, mit der sich auch die anhänger der alten lehrweise befreunden können. Doch darüber später.

Es sei mir zunächst gestattet, über die bisherige entwicklung der realienfrage kurz zu berichten. Nachdem schon vorher und zum teil lange vorher — z. b. 1857 von Callin in der vorrede zu seinem englischen lesebuche — auf die wichtigkeit der realien im neusprachlichen unterrichte aufmerksam gemacht worden war, hat Klinghardt in einem vortrage auf dem ersten neuphilologentage zu Hannover, 1886, diese frage das erstemal zusammenfassend und eingehend behandelt. Sein vortrag gipfelte in der these, dass der französisch-englische unterricht und die neuphilologische wissenschaft sich künftighin — nach dem muster des griechisch-lateinischen unterrichts — mehr mit den realien zu beschäftigen haben.¹ Zur erreichung dieses zweckes schlug der redner verschiedene mittel vor und gab anregungen, die in den folgenden jahren beachtung fanden. So z. b. wurde der vorschlag, es sei zum gebrauche für die lehrer eine reihe verlässlicher handbücher über die verschiedensten gebiete des französischen und englischen kulturlebens, einschliesslich der kolonien, abzufassen, durch das erscheinen des buches *England* von Wendt teilweise wenigstens verwirklicht. Wenn Klinghardt ferner die fachgenössischen zeitschriften ersuchte, künftighin unter die gegenstände ihrer referate auch alle solche bücher und schriften aufzunehmen, aus denen der neuphilologe sich über die realien seiner wissenschaft unterrichten könne, und zweitens auch für aufsätze und artikel zu sorgen, welche in zusammenfassender darstellung über wichtige kapitel der französischen und englischen kultur belehrung gewähren, so wissen wir, dass jetzt dieser bitte in dem beiblätte zur *Anglia*, den *Mitteilungen aus dem gesamten gebiete der englischen sprache und litteratur* und auch in anderen fachzeitschriften rechnung getragen wird. Aus der dem vortrage Klinghardts folgenden debatte ist namentlich die äusserung professor Zupitzas von interesse, welcher mitteilt,

¹ S. *Verhandlungen des 1. allgemeinen deutschen neuphilologentages*. Hannover, verlag von Carl Meyer, 1886, s. 29 ff.

dass er bei den staatsprüfungen fragen über realien stelle, und dass er seit langer zeit ein kolleg über realien vorbereite. Der dritte neuphilologentag zu Dresden 1888 brachte eine Molière-ausstellung und eine englische ausstellung, welche bildnisse, landschafts- und architekturstücke, handschriften, seltene drucke, trachtenbilder, münzen u. a. aus verschiedenen zeiten der englischen litteratur- und kulturgeschichte bot. Am fünften neuphilologentage zu Berlin, pfingsten 1892, hat Wätzoldt in seinem vortrage über *Die aufgabe des neusprachlichen unterrichts und die vorbildung der lehrer der neueren sprachen* als das oberste ziel dieses unterrichts betont, »dem schüler das verständnis für die eigenartige geistige und materielle kultur, für leben und sitte der beiden fremden völker zu erschliessen« und für die vorbildung der lehrer gefordert, dass dieselben auch »in die politische und kulturgeschichtliche entwicklung Englands und Frankreichs eingeführt werden«, und dass sich dementprechend die lehramtskandidaten bei ihrem aufenthalte im fremden lande ausser der praktischen vervollkommnung in der sprache auch das studium des landes und des volkes angelegen sein lassen. Schliesslich habe ich vor kurzem in dem hiesigen verein »Realschule« in einem vortrage betitelt *Realien und bilder im neusprachlichen unterricht* diese frage mit rücksicht auf die verhältnisse und bedürfnisse der österreichischen real-schule behandelt. Wenn ich heute derselben sache das wort rede — nur dass ich meine ausführungen auf das englische beschränke — so drängt mich dazu der wunsch, auch in dieser versammlung und in diesem noch weiteren kreise von schul-männern auf die bedeutung der realien für den neusprachlichen unterricht und auf den wert der mit den realien verbundenen anschauungsmittel hinweisen zu dürfen und auf grund meiner bescheidenen erfahrungen zu zeigen, wie diese unterrichtsfrage im rahmen einer bestimmten lehrverfassung gelöst werden könnte und thatsächlich gelöst wird.

Um etwaigen missverständnissen vorzubeugen, bemerke ich im vorhinein, dass ich meine ausführungen — wie übrigens schon der titel des vortrags andeutet — auf das gebiet der schule beschränke und das studium an der universität, die lehrerausbildung und prüfungsordnung nicht einbeziehen werde. Ja, ich werde den kreis meiner betrachtungen noch enger ziehen,

indem ich sie auf die österreichische realschule beschränke, denn nur von dieser stammen meine erfahrungen. Gleichwohl gebe ich mich der hoffnung hin, dass die uns beschäftigende unterrichtsfrage auch in diesem kleinen rahmen an theoretischem interesse nicht viel verlieren, dafür aber an praktischem werte gewinnen werde.

Ich beginne mit der bestimmung dessen, was unter dem worte »realien« zu begreifen ist. Diejenigen, welche als das erste und oberste ziel des sprachunterrichts die erlernung der modernen umgangssprache ansehen, wollen die beschäftigung mit den realien im englischen unterricht so verstanden wissen, als ob es sich nur darum handle, die schüler mit dem England der gegenwart bekannt zu machen. Von ihrem standpunkte aus kommt es nur darauf an zu erfahren, wie die engländer *jetzt* wohnen, essen, leben; welches ihre *jetzigen* verhältnisse, staatlichen einrichtungen u. s. w. sind. Diese auffassung mag für schulen genügen, welche in erster linie einen praktischen zweck verfolgen, wie die handels- und gewerbeschulen. Für unterrichtsanstalten aber, die ihren zöglingen eine höhere allgemeine bildung gewähren, und für welche die erlernung der sprache nur das mittel zur erreichung eines höheren zieles, nämlich kenntnis der fremden kultur überhaupt ist, muss der begriff »realien« weiter gefasst werden. Denn eine einföhrung in die kultur des fremden volkes bedingt nicht nur eine bekanntschaft mit dem gegenwärtigen zustande, sondern auch mit der vergangenheit desselben, denn nur durch diese lässt sich die erstere völlig erklären und verstehen; sie bedingt ferner nicht nur eine bekanntschaft mit den äusserlichkeiten des volkstums, sondern auch — wenn ich so sagen darf — mit dem inneren volkstum, wie es in den hervorragenden schriftstellern, und zwar nicht bloss der neuesten zeit, zum ausdruck kommt. Zu erfahren, wie die welt und das leben im geiste der engländer sich spiegelt, der bewusst oder unbewusst sich geltend machende vergleich mit der eigenen nationalen auffassung, das scheint mir in letzter linie das innerlich bereichernde und vertiefende an dem englischen unterrichte auf höheren anstalten zu sein. Aus dieser auffassung der realienfrage geht hervor, dass die klassiker, in denen eben das innere volkstum sich zur schönsten blüte entfaltet, aus der schullektüre nicht

ausgeschlossen werden können. Allerdings wäre unter den klassischen werken wieder jenen der vorzug zu geben, in welchen die nationale eigenart besonders stark zum ausdruck kommt. Ich fasse also den namen »realien« als gemeinsamen ausdruck für sämtliche bethätigungen des fremden volkstums, als bezeichnung für die gesamte geschichte und kultur des fremden volkes auf. Nun ist es im vorhinein einleuchtend, dass keine schule — welcher kategorie sie auch immer angehöre — zu einer vollständigen kenntnis der realien verhelfen kann. Weit davon entfernt, diese aufgabe zu erschöpfen, wird sie sich begnügen müssen, in die kenntnis der realien einzuführen und in charakteristischen abschnitten mit denselben einigermaßen bekannt zu machen. Und auch da wird der umfang des zu bietenden stoffes und die art und weise der darbietung sich nach den jeweiligen verhältnissen der schule, insbesondere nach der zu gebote stehenden zeit, richten. Klinghardt will in seiner höchst beachtenswerten schrift *Drei weitere jahre erfahrungen mit der imitativen methode* ein ganzes jahr der prima nur auf eigentlichen realienunterricht verwendet wissen. Das mag für die preussischen realgymnasien und oberrealschulen, welche dem englischen unterrichte in 6 klassen zusammen 18 bez. 24 stunden in der woche widmen, angehen. Für die österreichische realschule, welcher in 3 klassen zusammen nur 9 stunden in der woche zur verfügung stehen, ist das natürlich ausgeschlossen. Der englische unterricht an der österreichischen realschule leistet — wir können dies mit stolz sagen — mit rücksicht auf die knapp bemessene zeit erstaunlich viel. Diese erfreuliche thatsache findet gewiss zum grossen teile ihre erklärung darin, dass der unterricht im englischen in die 3 oberen klassen verlegt ist und die schüler somit schon in etwas reiferem alter und mit grösserem verständnis an die bewältigung ihrer aufgabe herantreten, ferner auch darin, dass die forderungen bei den abiturientenexamen von einer übersetzung aus dem deutschen ins englische absehen, wodurch ein grosser teil der unterrichtszeit, der sonst auf die einübung der schüler in dieser schwierigen kunst verwendet werden müsste, für andere unterrichtsmittel gewonnen wird, die das interesse der schüler nicht erlahmen lassen, wie die eben genannte übung, sondern fesseln und stets rege erhalten. Aber der unterricht hat, wie

bemerkt, in kurzer frist so viel zu leisten, dass an der österreichischen realschule für die beschäftigung mit den realien eine eigene zeit nicht zugewiesen werden kann. Es kann sich für uns nur darum handeln, dem schüler allmählich und an der hand der lektüre ein allgemeines aber charakteristisches bild des fremden volkstums zu geben. Die erörterungen sind überall auf das wichtigste und allgemeine gesichtspunkte zu beschränken, allzu grosses detail ist zu vermeiden. Die lektüre aus der politischen geschichte führe also bloss hauptwendepunkte in den schicksalen des englischen volkes vor, also vielleicht die einwanderung der angelsachsen, die schlacht bei Hastings, die erteilung der *magna charta*, die regirung der Elisabeth, die gestalt Cromwells, die vereinigung Schottlands mit England, den unabhängigkeitskrieg der amerikanischen kolonien, die begründung der englischen herrschaft in Indien. Auch die irische frage wäre zu streifen, vielleicht gelegentlich der lektüre einer der reden, die darüber von Macaulay, Gladstone u. a. gehalten wurden. In der kulturgeschichte möge nur auf grosse zeitabschnitte und besonders bedeutende erscheinungen rücksicht genommen werden, z. b. angelsächsisches leben, normännisches leben. Dabei ist auch die verbindung mit der litteraturgeschichte nicht zu vergessen, z. b. das England Shakespeares, die zeit der königin Anna, die englische aufklärung im 18. jahrhundert. Schliesslich wäre in den kulturgeschichtlichen lesestücken auf den grossartigen aufschwung der industrie und des handels Englands im 19. jahrhundert und auf die entwicklung und bedeutung seiner kolonien nachdrücklich hinzuweisen. Von der geschichte und kulturgeschichte kommen wir zur geographie. Neben den eigentlichen belehrenden stücken seien hier auch ausgewählte, charakteristische und stimmungsvolle landschaftsbilder nicht vergessen, wie der von waldartigem park umschlossene herrensitz, die durch die dichter der seeschule berühmte gegend von Westmoreland und Cumberland, das schottische hochland u. a. Was die städtebilder anlangt, so wird man sich wegen der kürze der zeit wohl auf London beschränken müssen. Auch die schilderung der staatlichen einrichtungen — des parlamentes, der verwaltung und der krone, des heeres und der flotte, der rechtspflege, des kirchen- und unterrichtswesens — halte sich nur an wichtiges

und wissenswertes. In der vorführung des gesellschaftlichen lebens endlich, insbesondere der gegenwart, ist vor unpassenden, über den gesichtskreis des schülers hinausgehenden erörterungen zu warnen. Alles wissenswerte lerne der schüler, wie gesagt, an der hand der lektüre kennen, und zwar in der weise, dass die lesestücke selbst den gegenstand behandeln, anderes, namentlich verbindendes im kommentare enthalten sei oder vom lehrer gegeben werde. Selbstverständlich muss die gebotene lektüre auch sprachlich mustergiltig sein, da sie zu gleicher zeit ja auch sprachlichen zwecken dienen soll.

Nach dem gesagten ist ohne zweifel erforderlich, dass der lehrer mit den realien des englischen vertraut sei, oder sich damit vertraut mache. Klinghardt und Wätzoldt wünschen deshalb, dass die ausbildung der lehramtskandidaten in dieser beziehung eine änderung oder vielmehr vervollständigung erfahre. Das mag für die verhältnisse in Preussen passen und bleibe hier unerörtert. Für uns in Österreich scheint es mir, wenn auch wünschenswert, vorderhand nicht unbedingt nötig. Der umfang des realienstoffes, der in der schule genommen werden kann, ist so gering, dass der lehrer sich über das, was er braucht, ohne wesentliche schwierigkeit auf grund der vorhandenen realienbücher selbst informiren kann. Es erscheint mir auch bei dem in Österreich schon fühlbaren mangel an akademisch gebildeten lehrern der modernen sprachen — einem mangel, der auf verschiedene ursachen zurückzuführen ist — nicht opportun, die wenigen kandidaten noch durch erschwerung der ohnehin schon beträchtlichen anforderungen bei dem staats-examen abzuschrecken.

Ich wende mich nun zur realienlitteratur. Es kann selbstverständlich nicht meine aufgabe sein, eine auch nur einiger-massen vollständige bibliographie derselben zu geben; ich beschränke mich bloss darauf, einige einschlägige werke zu nennen, die nicht zu kostspielig sind, und die ich aus eigener erfahrung als zweckentsprechend befunden habe. Bei der aufzählung derselben leitet mich der gedanke, ein bild einer realienhandbibliothek zu geben, wie sie jeder lehrer des englischen an einer höheren schule, bez. die lehrerbibliothek, besitzen sollte.

In erster linie nenne ich das eigens zu unterrichtszwecken

verfasste, erst im vorjahre bei Reisland in Leipzig erschienene handbuch *England, seine geschichte, verfassung und staatlichen einrichtungen* von Wendt, mit reicher quellenangabe. Ein besonderes buch über englische geschichte ist *The Student's Hume*, die bekannte geschichte Englands von Hume, aber mit verbesserung des veralteten und einer fortsetzung bis auf unsere zeit; speziell über englische verfassungsgeschichte handelt *The Student's Constitutional History*. Die beiden letztgenannten werke stammen aus der trefflichen sammlung englischer schulbücher von John Murray, London. Über land und leute geben ausser Bäckers bekanntem reisehandbuche *Grossbritannien und Irland* vielseitigste auskunft *Beeton's British Gazetteer*, ein »topographischer und historischer führer« durch das vereinigte königreich, ferner *Whitaker's Almanack*, einer der reichhaltigsten englischen kalender und *Hazell's Annual, A Cyclopaedic Record of Men and Topics of the Day*. Hier wäre auch des im Langenscheidtschen verlage erschienenen *Sachwörterbuchs* von Naubert zu erwähnen, das sich allerdings zum grossen teil auf Hoppes *Supplementlexikon* gründet, welches eigentlich auch ein realienbuch ist. Für die kenntnis der hauptstadt selbst sind ausser Dickens' bekanntem *Dictionary of London* und Bäckers gutem handbuch von London noch zu empfehlen *London, Ancient and Modern*, von Poor, verlag von Cassell, ein buch, das auch das alte London berücksichtigt. Die bisher genannten bücher sind sämtlich wohlfeil und zum teil sogenannte shilling-bücher. Grössere und kostspielige werke sind *Our Own Country, Old and New London, Heroes of Britain in Peace and War*, alle aus dem verlage von Cassell und reich illustriert.

Ich will nicht länger mit der aufzählung einschlägiger bücher ermüden und verweise auf das beiblatt zur *Anglia*, die *Mitteilungen aus dem gesamten gebiete der englischen sprache und litteratur*, welche alle auf dem gebiete der kultur- und lokalgeschichte, geographie, politik u. s. w. in England und Deutschland oder sonstwo erscheinenden *books of reference* verzeichnen und von den wichtigeren auch besprechungen bringen, ferner auf Elzes *Grundriss der englischen philologie*, welcher namentlich für die privataltertümer eine reiche quellenangabe bietet.

Doch bevor ich meine bemerkungen über die realienlitteratur schliesse, möchte ich noch auf eines der wichtigsten, vielleicht das allerwichtigste unter den hilfsmitteln zum studium der realien, nachdrücklich hinweisen. Jede englische realien-handbibliothek sollte auch eine grössere englische illustrierte zeitung besitzen. Die zeitung ist der unmittelbarste und vielseitigste ausdruck des modernen lebens, und namentlich für den neuphilologen, der nicht alle jahre nach Frankreich oder England reisen kann, der reichste quell der erkenntnis in sprachlicher und sachlicher beziehung und das einzige mittel sich mit dem modernen leben im fremden lande in verbindung zu erhalten.

Ich habe bisher von dem begriff der realien, von dem umfang des realienunterrichtes und von den litterarischen hilfsmitteln desselben gesprochen. Ich wende mich nun zu einer nach meiner überzeugung wichtigen stütze des realienunterrichtes, zu den anschauungsmitteln oder bildern. Bilder werden im neusprachlichen unterricht überhaupt noch verhältnismässig selten und gewöhnlich nur zu rein sprachlichen zwecken verwendet. So werden z. b. bilder der jahreszeiten im anfangsunterricht zu ersten sprechversuchen benützt. Von solchen anschauungsmitteln ist im folgenden nicht die rede. Ich habe wohl schon im anschlusse an ein lesestück über die britischen inseln eine grosse wandkarte derselben benutzt und zwar nicht bloss als stütze der lektüre, sondern auch zu sprechversuchen. Aber ich habe noch nie den sprachlichen anfangsunterricht im englischen auf grund von bildern erteilt und besitze daher keine erfahrung darin. Für österreichische realschulen, wo, wie bereits bemerkt, der unterricht im englischen erst in der oberrealschule, das ist in der 5. klasse beginnt, wo also die schüler schon im alter von 15—17 jahren stehen, scheint mir das theoretische bedenken, dass diese art des unterrichtes für sie zu kindisch sei, nicht unbegründet. Ich werde also im folgenden von bildern zu rein sprachlichen zwecken nicht handeln, sondern von jenen bildern, die zur erläuterung und belebung der lektüre dienen. Hieher gehören landkarten und stadtpläne, abbildungen von berühmten bauwerken, porträts der schriftsteller, staatsmänner, feldherrn, künstler und anderer berühmter personen, illustrationen zu schriftwerken, abbildungen, die sich auf gebräuche und landessitten beziehen u. a. m.

Dazu kommen noch münzen und zwar sowohl denkmünzen, als auch geldsorten der vergangenheit und gegenwart. Bilder als den unterricht belebende und fördernde anschauungsmittel kennt man in andern unterrichtsfächern schon lange, schon lange in naturwissenschaftlichen fächern, aber seit geraumer zeit auch im unterrichte der geschichte, geographie, der deutschen litteraturgeschichte und seit einiger zeit auch in den alten sprachen. Für uns ist das letzte beispiel besonders lehrreich. Der zweck der verschiedenen klassischen realien- und bilderbücher mit ihren abbildungen antiker marmorbüsten, bauwerke, münzen, waffen, hausgeräte u. s. w. ist, dem schüler die versunkene welt der griechen und römer, von der ihn zeit und raum trennen, anschaulicher zu gestalten, als dies die lektüre allein vermag. Warum soll derselbe gedanke in einer gewissen einschränkung nicht auch für die lektüre in den modernen sprachen gelten? Allerdings der grund der zeitlichen trennung fällt weg, aber auch nur insofern es sich um das Frankreich oder England unserer tage handelt, aber die räumliche entfernung bleibt auf jeden fall bestehen, und hier wie dort handelt es sich in letzter linie um das erkennen eines fremden volkstums. Der gebrauch der bilder im neusprachlichen unterricht ist uns neu und ungewohnt, weil dieser unterricht eben bisher fast nur sprachliche tendenzen verfolgte. Aber wenn in zukunft der realienunterricht eine grössere berücksichtigung erfährt, ist die einföhrung und verwendung von anschauungsmitteln nur eine weitere folge davon. Dieselbe trägt auch in gewisser hinsicht zur konzentration des unterrichtes bei. Ein beispiel! In der geographiestunde ist der eigentümlich geformte basaltstrand an der irischen küste, genannt *Giant's Causeway*, erwähnt und das betreffende bild aus Hölzels geographischen charakterbildern gezeigt worden. In der englischen stunde erfahren die schüler gelegentlich der lektüre des untergangs der spanischen armada (s. *Englisches lesebuch* von Nader und Würzner, p. 159), dass ein teil der spanischen flotte eben am *Giant's Causeway* und der angrenzenden küste scheiterte und von den irischen strandräubern geplündert wurde. Wieder sehen sie das bild mit der seltsamen steilküste, umrauscht von der meeresbrandung, und es verbindet sich mit demselben die erinnerung an ein grosses

historisches ereignis. Die bilder sind aber auch in anderer beziehung nützlich. Sie sind geradezu notwendig, wenn es sich darum handelt, gewisse in der lektüre vorkommende realien zu veranschaulichen, die man durch eine blosser wort-erklärung dem schüler nicht genug deutlich machen kann, wie z. b. das komplizirte cricketspiel oder einzelne schiffsbestandtheile wie *forebrace bits*. Letzteres heisst in der übersetzung mit den entsprechenden ausdrücken der deutschen seemannssprache: betings der fockbrassen. Der schüler ist aber nach der übersetzung so klug wie zuvor, und auch, wenn die erklärung folgt: das sind hölzer, an welchen die seile des focksegels d. i. vordermastsegels, angebracht sind, werden die worte zwar verständlich, der mit ihnen verbundene begriff aber erst durch hinweis auf das bild völlig klar. Bilder können aber auch von einer nicht zu unterschätzenden ethischen wirksamkeit sein. So wird nach vorausgegangener lektüre und entsprechender erläuterung der anblick der wundervollen Westminster-abtei mit dem berühmten *Poets' Corner*, wo Englands grösste dichter und denker ruhen, nicht ohne veredelnden einfluss auf den schüler bleiben. Wirkt das bild nicht bloss durch den gegenstand, den es darstellt, ergreifend, sondern ist es auch in bezug auf künstlerische ausführung gelungen, so wird nebenbei auch das auge und der geschmack etwas gewinnen. Das bild kann ferner die schüler zu einem meinungsaustausch unter einander anregen und eventuell auch den gegenstand einer schriftlichen arbeit abgeben. Bei alledem ist der sprachliche nutzen nicht ausgeschlossen. Die bilder werden ja — wenn das betreffende wortmaterial in dem durchgenommenen lesestück oder sonst schon vorgekommen ist — von dem lehrer in der fremden sprache erläutert. Die schüler hören also englisch und können auch zur wiederholung bez. beantwortung einschlägiger fragen verhalten werden.

Es scheint mir also keinem zweifel zu unterliegen, dass auch im neusprachlichen unterrichte die bilder ein nicht zu verachtendes lehrmittel sind.

Wie sieht es aber mit der beschaffung derselben aus, und in welcher weise sollen sie zur anwendung kommen? Was die erste frage anlangt, so ist an geeigneten bilderwerken kein mangel. Ich habe schon gelegentlich der aufzählung englischer

realienbücher zweier prächtiger illustrationswerke erwähnt, nämlich *Our Own Country* und *Old and New London*. Ich füge hinzu wegen ihrer besonderen wohlfeilheit die *New Chromo-Views of London* (1 s.) und andere sammlungen in dem verlage von Nelson Sons. Auch in Cassells verlag finden sich brauchbare bilderbücher, wie das *Pictorial Scrap Book*. Übrigens führen viele antiquarische kataloge bilderwerke über England an und oft zu verhältnismässig sehr billigen preisen. Derlei werke sollten für die schulbibliothek angeschafft werden. Auch ausschnitte aus illustrierten zeitschriften, die auf karton geklebt werden, lassen sich zu unterrichtszwecken verwenden. Überhaupt sind aus praktischen gründen im unterrichte einzelne bilder zusammenhängenden bilderwerken vorzuziehen. Was die zweite frage betrifft, wann nämlich die bilder vorgezeigt werden sollen, so geschieht dies während der unterrichtsstunde, wenn ein unmittelbarer hinweis auf die lektüre es nötig macht, oder nach der stunde, während eines respiriums. Es wird sich empfehlen, besonders wichtige oder schöne bilder an der wand oder in einem schaukasten einige zeit in der klasse zu lassen, damit die schüler hinklinglich musse haben, dieselben genau anzusehen.

Da ich seit einigen jahren im anschlusse an die englische lektüre bilder verwende, erlaube ich mir zum schlusse diese bisher allgemeinen ausführungen durch ein beispiel aus meiner unterrichtspraxis zu erläutern.

[Der vortragende zeigte nun, wie er gelegentlich der lektüre eines abschnittes aus Southneys *Life of Nelson*, der von der schlacht bei Trafalgar und Nelsons tod handelt, die darin vorkommenden oder damit im zusammenhang stehenden realien den schülern erläuterte und durch vorführung von bildern veranschaulichte. Diese bilder¹ stellen vor: 1) Nelsons grabmal in der Paulskirche; 2) *A Lesson in Duty* [ein alter matrose führt zwei schiffsjungen vor das grabdenkmal Nelsons und gibt ihnen eine lehre in der pflicht]; 3) *Greenwich Hospital* mit dem modell der schlacht von Trafalgar und Nelsonreliquien; 4) *Trafalgar Square* mit der Nelsonsäule; 5) eine situationszeichnung der schlacht von Trafalgar; 6) ein charakteristisches

¹ Zumeist der englischen jugendschrift *The Boy's Own Paper* entnommen.

porträt des einäugigen und einarmigen helden selbst; 7) eine stark vergrößerte kolorierte zeichnung der *Victory*, des admiral-schiffes, an welchem die einzelnen im lesestücke vorkommenden schiffsbestandteile gezeigt werden; 8) das kriegsschiff, das jetzt den namen *Victory* führt, ein durch dampf getriebenes panzer-ungeheuer.

Nachdem der vortragende noch erwähnt, welche schriftlichen arbeiten er an diese lektüre knüpfte, schloss er damit, dass er glaube, eine derart betriebene lektüre bringe nicht nur einen sprachlichen, sondern auch einen ethischen gewinn und sei geeignet, in dem schüler einen nachhaltigen eindruck zu hinterlassen¹].

¹ Diese unterrichtsprobe wurde bereits in dem oben erwähnten vortrag des verf. im wiener verein »Realschule« gegeben und ist schon für das 3. heft des VII. jahrg. der zeitschrift *Österreichische mittelschule* unter der presse.

Wien.

DR. ALOIS WÜRZNER.

ÜBER FRANZÖSISCHEN UNTERRICHT.

AUS ANLASS DER SCHRIFT A. v. RODENS: *IN WIEFERN MUSS
DER SPRACHUNTERRICHT UMKEHREN?*

(Fortsetzung.)

MITTEL- UND OBERSTUFE.

Es ist oben bemerkt worden, dass v. R., sobald der unterricht auf der mittleren und der oberen stufe in frage kommt, den forderungen der neuerer weit weniger zustimmt, als dies bezüglich der unterstufe der fall war. Die änderung, welche seine stellungnahme denselben gegenüber erfährt, liegt wesentlich auf dem gebiete des *grammatischen* unterrichts. Und zwar erhebt er widerspruch (wenn auch nicht in dieser reihenfolge)

1. gegen die dort verlangte thunlichste *beschränkung* der grammatik,
2. gegen die *leistungen*, durch welche insbesondere Kühn eine tiefere, vernunftgemässe begründung der regel, an stelle der »regel« das »prinzip« zur geltung zu bringen gesucht hat,
3. gegen die *art, wie die grammatik gewonnen* und befestigt werden soll.

1. v. R. gibt für die formenlehre die beabsichtigte beschränkung unbedingt zu, will auch in der syntax auf manche einzelheiten verzichten, verlangt dagegen eine wirkliche satzlehre, die auch bei Kühn fehle und doch, wie kein anderer zweig des sprachlichen unterrichts, der logischen schulung des geistes diene. Man kann nun in der schätzung des unterrichts in der satzlehre v. R. völlig zustimmen, ohne dieselbe folgerung für das französische daraus zu ziehen: lernen die schüler schon durch die lateinische grammatik die verschiedenen arten des satzbaus, die verschiedenartigen bestimmungen, welche der hauptsatz durch den nebensatz erhalten kann, zur genüge

unterscheiden, dann braucht der französische unterricht diese aufgabe nicht seinerseits zu übernehmen; er thut genug, wenn er einsieht in die wichtigsten *eigentümlichkeiten* der französischen syntax gibt, und kann im übrigen darauf vertrauen, dass die anderwärts erworbenen vorstellungen auf den französischen satz ohne weiteres übertragen werden, kann sich selbst aber auf eine hier und da anzustellende übung an französischem stoff beschränken. Dies gibt im grunde auch v. R. zu, wenigstens gestatten seine äusserungen eine solche auslegung. Aber nicht alle höheren schulen haben unter ihren lehrgegenständen lateinisch, und nun soll das französische gleichen oder ähnlichen dienst leisten. Möglich ist das freilich, aber nur auf kosten der oben bezeichneten anderweitigen leistungen dieses unterrichts; *nötig* würde es nur dann sein, wenn sich durch eine *verhältnismässig* vollständige behandlung der *deutschen* satzlehre das gewünschte nicht erreichen liesse. Die sache liegt aber so, dass der *streng syntaktische* unterricht hier, wo der schüler die sprache mehr oder weniger beherrscht, erfolgreicher und anregender sein wird, als innerhalb jeder fremden sprache, und dass die deutsche satzlehre (und sprachlehre überhaupt) mit ganz anderer sorgfalt und liebe betrieben werden sollte, als es zur zeit noch vielerorten geschieht. Welche wichtigkeit daneben die lateinische satzlehre in anspruch nehmen kann, mag dahingestellt bleiben; ersetzen kann auch sie die deutsche nicht. Die *französische* (oder englische) zum selbstzweck zu machen, scheint mir entschieden unrichtig; berechtigt und notwendig dagegen, dass innerhalb seiner grenzen auch der unterricht in französischer syntax vertiefte auffassung und strenge fassung mit schlichtheit verbinde und so dem andern eine wertvolle hülfe leiste.

2. Mit dem letztern ist ungefähr das bezeichnet, was mit andern Kühn erstrebt. Auch v. R. verlangt, dass »noch vielfach weit logischer geordnet, präziser gefasst, zweckmässiger zusammengefasst« werde, und ist mit der »rationalen begründung der regeln« einverstanden. Aber ihm »scheint derjenige lehrer ein recht unvollkommener zu sein, der dies nicht schon von jeher und häufig besser, als Kühn es versteht, gethan hat«. Nun, solche unvollkommene lehrer gibt es offenbar recht viel, und es handelt sich eben noch sehr darum,

dass wir allgemein das als richtig erkannte ziel einigermaßen erreichen. Lässt sich hierin weit besseres leisten, als Kühn geleistet hat, wie v. R. allerdings mit recht glaubt, so mögen viele mithelfen, dass dies bessere geleistet und zum gemeingut werde. Aber demjenigen, welcher die aufgabe in angriff genommen hat, gebührt hierfür unsere anerkennung, um so mehr als man nicht ohne übertreibung vorhandener mängel in seiner arbeit, wie v. R. es thut, nur einen *schwachen versuch* sehen kann.

3. Wohl zu unterscheiden von dem soeben besprochenen ist das *lehrverfahren*. In dieser frage wendet sich v. R. im anfang seiner ausführungen mit ganz berechtigter schärfe gegen diejenigen, welche über den *ganzen* früheren betrieb des grammatischen unterrichts glaubten absprechen zu dürfen, welche zu glauben schienen, »der grammatische unterricht habe bis jetzt nur im auswendiglernen und abhören von regeln und beispielen bestanden«. In der that konnte man aus zusammenhangslosen beispielsätzen die regel gerade so gut *induktiv* gewinnen, wie aus zusammenhängendem stoff, und das ist sicherlich vielfach geschehen. Auf der andern seite kann man die induktion an zusammenhängendem stoffe ausüben, dabei aber nicht nur von dem streben nach tieferer, richtiger begründung des sprachgebrauchs, von der erkenntnis und feststellung der sprachgesetze, sondern auch von der beherrschung und beobachtung des gewöhnlichen sprachgebrauchs sehr weit entfernt sein; es fehlt nicht an beispielen hierzu. Was für ein verfahren aber empfiehlt nun v. R. seinerseits für den späteren grammatischen unterricht?

Induktiv, so dass aus dargebotenem stoff die gesetze der sprache erschlossen werden, soll nach ihm, wie es scheint, in der hauptsache auch jetzt das grammatische wissen sich ergeben. Ich sage: wie es scheint, denn ganz deutlich spricht er sich hierüber nicht aus. Ein entschiedenes vorherrschen dieses verfahrens ist aber alles, was von den anhängern desselben verlangt werden darf: in den obersten klassen kann und muss oft genug die deduktion an seine stelle treten. Dagegen verwirft v. R. durchaus die forderung, dass man auf der mittel- und oberstufe fortfahre, den jeweiligen lesestoff zur quelle der grammatischen erkenntnis zu machen. Er gesteht aber zu,

dass die in dem lesestoff stehenden beispiele meist anschaulicher seien, und rät daher dem lehrer, die *übungssätze* sich aus dem inhalt der lektüre zu bilden. »Auch wäre es sehr zu wünschen«, fügt er hinzu, »dass die beispielsätze, welche sich in der grammatik finden, den auf der mittelstufe am meisten gelesenen schriftstellern entnommen wären«.

Also den vorzug der beispielsätze von genau *bekanntem* inhalt und genau *bekanntem* ausdruck erkennt auch v. R. nicht. Er ist m. e. so gross, dass die bedenken, welche gegen die begründung des grammatischen unterrichts auf dieselben geltend gemacht werden können, nichts entscheidendes haben, sondern nur ein antrieb sind, den weg zu suchen, auf dem wir uns dieses vorteils ohne nachteil von anderer seite her bedienen können. Denn es ist sehr richtig, was Walter (s. 67) hierüber sagt: »Da der inhalt und der sprachliche ausdruck dem schüler geläufig sind, so kann er seine aufmerksamkeit um so mehr auf die grammatische form lenken und diese fest in sich aufnehmen«. Indessen muss hier ein unterschied gemacht werden zwischen den zwei, bezw. drei obersten klassen der knabenschulen und der obersten klasse der Mädchenschulen einerseits und den früheren klassen andererseits. In jenen besteht der grammatische unterricht nur noch in einer vertiefenden und erweiternden wiederholung; er erhält also einen ganz anderen charakter und wird sich selbst in schulen derselben gattung verschieden gestalten; wenn er auch noch oft den lesestoff zur grundlage nimmt, so wird er sich doch nicht daran binden können; ihm genügt es, wenn er im lehrbuch leicht verständliche und treffende beispiele vorfindet. Anders in den vorhergehenden klassen, in denen der grammatische unterricht, auf die grundzüge beschränkt, den bisherigen unmittelbar fortsetzt und abschliesst. Hier ist doch nichts natürlicher, als das bisherige verfahren gleichfalls fortzusetzen, statt erst einen neuen stoff zu verarbeiten, bevor man die fraglichen gesetze ableitet; je einfacher, je einheitlicher der ganze unterricht noch auf dieser stufe sein kann, desto besser. Man nehme also den nächstliegenden stoff: der lehrer wähle selbst die sätze aus, deren er jeweils bedarf, und lasse einen jeden durch rückübersetzung oder durch beantwortung einer in französischer sprache gestellten frage wieder entstehen. Eignet sich das vorliegende

und unmittelbar bekannte nicht zur gewinnung des betreffenden gesetzes, so kann man, unter erneuerung des zusammenhangs, auf früheres zurückgreifen oder durch ein diktat zeitig für die erforderliche unterlage sorgen. Der lesestoff wird aber, sobald er in selbständigen schriftwerken besteht, auch dann notwendig dem wechsel unterworfen sein, wenn die wünschenswerte einigung über eine gewisse anzahl geeigneter werke erfolgt sein wird; die beispiele des lehrbuchs sind daher nicht diesen, sondern dem gemeinsamen unterbau, dem lesebuch, zu entnehmen, wie das in Kühns *Kleiner schulgr.* geschehen ist, und zwar ist, wie dort, die quelle anzugeben, damit die sätze in ihrem zusammenhang verstanden werden können. Die gedruckten beispiele sind ja unentbehrlich, aber sie müssen möglichst kurz sein.

Auf die geschilderte weise wird mit der erkenntnis selbst beständig eine übung verbunden, die auch in der weise stattfinden kann, dass ein satz dem augenblicklichen zweck entsprechend umgewandelt wird. Wieso man durch ein solches verfahren, statt den schüler zu entlasten, ihm nur noch grössere lasten aufbürden soll, verstehe ich nicht; vielleicht hat aber v. R., wenn er diesen einwand macht, den vorschlag im auge, den man bei Kühn findet, »grössere abschnitte der lektüre in bezug auf bestimmte grammatische erscheinungen durchsuchen zu lassen und daraus die grammatischen gesetze zu gewinnen« (*Lehrplan* s. 13). Freilich setzt K. teilung der arbeit voraus, und so möchte die überbürdung wohl vermieden werden; gleichwohl würde ich bedenken tragen, ein solches durchsuchen zum zweck der stoffsammlung vornehmen zu lassen: es scheint mir dabei die gefahr einer nutzlosen häufung oft mechanisch zusammengelesener beispiele und des fehlgehens der suchenden schüler nahe zu liegen. Dagegen halte ich es, auch auf grund einiger erfahrung, für eine nützliche übung, wenn zu dem *erkannten* gesetz weitere fälle etwa aus einem früher gelesenen abschnitt von *mässiger* länge gesammelt werden.

Zeitraubend, ja geradezu zeittotschlagen, meint v. R. ferner, sei die erklärung aus dem lesestoff heraus. Das erstere gebe ich zu, wenn man mit dem worte keinen tadelnden begriff verbinden will; das letztere bestreite ich entschieden, unter bezugnahme auf das gesagte. Die nötige zeit aber kann man durch *weitgehende* beschränkung des im zusammenhängenden

grammatischen unterricht zu behandelnden stoffes gewinnen; je nach der schulgattung ist ja nachher noch die möglichkeit gegeben, manches, was man ausserdein für notwendig hält, hinzuzufügen; einzelnes braucht auch nur gelegentlich zur sprache zu kommen. An dem *grundbau* der grammatischen erkenntnis spare man zeit und kraft nicht, damit er fest genug werde, das ganze bauwerk sprachlicher vorstellungen zu tragen, mit allen bewussten und unbewussten gesetzen, die ihm halt geben.

Deshalb hat v. R. ganz recht, wenn er wiederum auf genügende befestigung der grammatik dringt, die das *anwendenkönnen* zur folge habe. Diesem zwecke sollen nach seiner forderung auf der mittel- und oberstufe nicht bloss schriftliche, sondern auch nur mündliche übersetzungen aus dem deutschen dienen, wodurch er vermutlich die ohne vermittlung des deutschen anzustellenden übungen, das konjugiren in sätzen und anderes in Kühns *Lehrplan* empfohlene, nicht ausschliessen will. Das letztere vorausgesetzt, finden in der that auch jene übungen, nach den für das schriftliche übersetzen geltenden grundsätzen eingerichtet, hier zweckmässige verwendung; auch Kühn hat sie einstweilen beibehalten. Übrigens wird es nicht nötig sein, in jedem einzelnen fall jede mögliche art von übung eintreten zu lassen. Die ausdehnung, wie der ganze betrieb des übersetzens wird davon abhängen, ob man ihn mit v. R. neben der übung den zweck gibt, zur »erlernung der sprache überhaupt« zu dienen, oder, wie ich es mit vielen andern für richtiger halte, diesen anspruch, als eine übertreibung, vermeidet. Eine übertreibung sehe ich denn auch in v. R.s beifälligen worten über eine übersetzung deutscher schriftsteller, etwa Schillers oder Lessings. In ganzen ist das eine zu schwierige aufgabe; nur etwa Lessings fabeln sind dazu geeignet. Anderseits vermag ich mich Kühn nicht anzuschliessen, wenn er ein so beschränktes übersetzen durch angabe nicht nur der unbekannten wörter, sondern auch der anzuwendenden formen, sprachgesetze und idiomatischen ausdrücke vorbereiten will: man erleichtere dem schüler die arbeit nach bedürfnis und verhüte voraussiehende fehler, aber man mache die fehler nicht fast unmöglich; sonst würde allerdings, wie v. R. meint, der wert der übung zum guten teil illusorisch werden.

Beschränkung des eigentlichen grammatischen lehrstoffs, vertiefung der in bekanntem sprachstoff aufzufindenden gesetze, selbstthätigkeit des schülers bei der gewinnung derselben und sicherheit in ihrer anwendung, befestigung des zugeführten sprachstoffs in und mit der grammatischen erkenntnis und übung: so möchte ich die vorstehenden ausführungen zusammenfassen. Was in diesem unterricht zur behandlung kommen soll, die frage verlangt, mehr als in bezug auf die unterstufe, für die verschiedenen schulgattungen eine verschiedene antwort. Hier soll versucht werden, die richtige für die höhere mädchen-schule zu finden und wenigstens das wesentliche darüber anzudeuten.

Da wird nun gleich im ersten jahr der mittelstufe, im vierten unterrichtsjahr, die erwähnte beschränkung stattfinden müssen. Die (vervollständigende) wiederholung und befestigung der *unregelmässigen konjugation* ist oben als aufgabe dieser klasse bezeichnet, das hierbei anzuwendende verfahren kurz berührt worden. In der letzteren hinsicht mag noch bemerkt werden, dass, ausser den zu wiederholenden früher gelesenen stücken, der unmittelbar vorher behandelte stoff, soweit nötig, zur gewinnung der formen und jedenfalls zur einübung derselben zu benutzen ist. Dass die selten vorkommenden formen übergangen werden können und müssen, steht heute ausser frage und wird auch von v. R. ausdrücklich anerkannt. Nebensächlich ist es, ob dabei einige mehr oder weniger von der ausscheidung betroffen werden, oder ob die eine statt der andern für entbehrlich gehalten wird.

Ein andrer punkt verdient besondere beachtung. Es ist im obigen darauf hingewiesen worden, von welcher Wichtigkeit es ist, dass sowohl die stammverwandten als die bildungsverwandten wörter verknüpft werden, und gezeigt worden, wie dies schon auf der unterstufe geschehen kann. Hat man es nun im unterricht der höheren mädchenschule bisher daran nicht fehlen lassen, so schliesst sich jetzt die fortsetzung jener übungen ungezwungen an die behandlung der unregelmässigen konjugation an. Dabei wird früher vorgekommenes wiederholt werden, aber auch manches neue hinzukommen. Etwas ähnliches hat Kühn in seinem *Lehrplan* empfohlen und in beispielen ausgeführt, sodann in der *Kleinen schulgr.* verwirklicht.

Dabei ist mir indessen ein umstand bedenklich: dass die mit den zeitwörtern zusammengehörigen wörter gelernt werden sollen, auch ohne dem schüler im zusammenhang eines satzes bekannt geworden zu sein. Das führt doch, fürchte ich, zu einer belastung des unterrichts mit einer gewissen menge vereinzelter und daher wertlosen stoffes, und eine durchsicht der in der *Kleinen schulgr.* gegebenen *übersicht der verwandten wortformen nach ihrer bildung, bezw. verwandtschaft* kann dieses bedenken nur bestärken. Wörter wie *receveur, le dire, l'aperçu, l'interdit, CONSTRUCTIF, destructif, instructif, productif, enquête, MOTION* u. a. sind schwerlich im unterricht vorgekommen und werden z. t. gar nicht vorkommen; in der seele des schülers einen deutlichen begriff mit denselben zu verknüpfen, würde auf dieser stufe selbst durch umständliche erklärung nicht durchweg gelingen, und sie würden auch im günstigeren falle ohne verwendung in sätzen gewissermassen in der luft schweben. Dieselbe absicht aber lässt sich auf etwas einfachere weise erreichen.

Mein vorschlag geht dahin, dass man auch hierbei den zusammenhang mit dem vorhergegangenen unterricht möglichst wahre, d. h. dass man, *ohne sich ängstlich daran zu binden*, nur diejenigen verwandten wörter bei den einzelnen zeitwörtern aufführe, welche entweder schon dem wortvorrat der dreijährigen unterstufe angehören und folglich in dem oben geforderten verzeichnis desselben enthalten oder während des vierten jahres den schülerinnen bekannt geworden sind, und zwar eintretendenfalls mit ihren ableitungen (z. b., wie bei Kühn, *plaisant — plaisanterie*). Anders verhält es sich mit den zusammensetzungen: von diesen ist immerhin eine ziemliche anzahl, bekannt oder nicht, zu berücksichtigen; ihre bedeutung kann und muss aber auch sogleich durch vielfache übung in sätzen fest eingepägt werden. Um so mehr wird der lehrer sich hüten, ihre zahl über das wirklich notwendige hinaus zu vermehren. Im lehrbuch ist es aus naheliegenden gründen wünschenswert weniger sparsam damit zu sein.

In verbindung mit der wiederholung der unregelmässigen zeitwörter, nach dem vorgang Kühns, kommt in dieser klasse eine beträchtliche reihe von bildungsweisen zu den bereits erkannten (s. oben) hinzu. Zunächst und hauptsächlich sind es

wieder alle wörter, welche in klassen geordnet werden, wie eine art der bildung aus dem zeitwort oder naher beziehung zum zeitwort unter denselben sich hinreichend vertreten findet. Und zwar werden hierbei auch die (unmittelbaren oder mittelbaren) ableitungen aus *regelmässigen* zeitwörtern herangezogen, z. b. *récit, pêcheur, gémissement, persévérance, armée*, ebenso *action, nourriture* (sämtlich mit den zugehörigen zeitwörtern in Kühns lesebuch). Sodann aber ist es nicht nur berechtigt, sondern recht nützlich, wenn *einige* der soeben gebildeten verhältnissgruppen zu eigenen bildungen angewandt werden: solche nämlich, deren reihen in hinreichend festem zusammenhang unter einander stehen, um von den franzosen selbst nach analogie ergänzt zu werden und infolge dessen auch der sprache neue wörter zuzuführen. Die schülerinnen führen dann mit bewusstsein aus, was bei voller sprachbeherrschung in der regel unbewusst geschieht und später im günstigen falle auch bei ihnen bis zu einem gewissen grade sich so vollziehen wird. So mag man zu *vétir: vêtement* u. ä. z. b. *affranchir* an die *tafel* schreiben lassen und zur bildung des hauptworts auffordern; nach *vaincre: vainqueur* — *entrepreneur*, nach *accueillir: accueil* — *mépris*, nach *entreprise: arrivée*¹ — *durée, découverte*, nach *croyable: convenable*² — *faisable, louable, haïssable* bilden lassen, wobei immer der wortschatz von Kühns lesebuch als bekannt vorausgesetzt ist. Darnach schlage man auch den umgekehrten weg ein, der von *avenue* zu *avenir*, von *complaisant* zu *complaire*, von *lamentable* zu (*se*) *lament*er führt. Kommt es hierbei vor, dass das stamminwort schon früher bekannt geworden ist und jetzt nur wieder ins bewusstsein gerufen wird, so schadet das gar nicht. — Endlich liegt es nahe, zwei sehr häufige bildungsweisen anzufügen, bezw. zu wiederholen, die bei den unregelmässigen zeitwörtern nicht in betracht kommen: die auf *-age* und *-ation*, die erstere mit berücksichtigung der von hauptwörtern abgeleiteten, in der bedeutung der bildungssilbe z. t. abweichenden wörter. Die beispiele sind in Kühns lesebuch zahlreich: *chauffer* und *chauffage*, *passer* und *passage*, *patiner* und *patinage*, danach z. b. *bavardage* zu *bavarder*, *labourage*

¹ Vgl. *bouchée, poignée* u. ä.

² Vgl. *charitable, véritable* u. ä.

zu *labourer* — *cœur* und *courage*, *voisin* und *voisinage*, *langue* und *langage*, *voie* und *voyage*, (*maison* und *ménage*); *corde* und *cordage*, *plume* und *plumage*, danach *paysage*; *ermite* und *ermitage*, *œuvre* und *ouvrage*, (*ville* und *village*), danach, wenn nicht schon bekannt, *potage*. Anderseits *admirer* und *admiration*, *recommander* und *recommandation*, *tenter* und *tentation*, u. s. w. Indessen ist die behandlung dieser beiden klassen wohl besser dem folgenden jahre vorzubehalten. Diese verschiebung gewährt den vorteil, dass man die eingeklammerten bildungen nicht zu übergehen braucht und die durch die anordnung gekennzeichneten bedeutungsunterschiede der wörter auf *-age* zum verständnis bringen kann. Denn natürlich muss sich eine klare vorstellung von der bedeutung der bildungsweisen ergeben, und das ist bei der vorherrschenden einheitlichkeit derselben ganz gut zu erreichen. So hoffe ich wenigstens, und ich denke mich nicht zu täuschen, bekenne aber bereitwillig, dass ich, wie vermutlich die meisten meiner amts-genossen, diesen ganzen teil des sprachunterrichts noch nicht *ausreichend* erprobt habe, und bin auch von vornherein darauf gefasst, dass mich eigene oder fremde erfahrung in untergeordneten punkten eines bessern belehren werde.

Kann, wie ich es einstweilen voraussetzen darf, im ersten jahre der mittelstufe die angegebene aufgabe gelöst werden, so muss das, was überhaupt von der ableitung in den schulunterricht (und in diese schule) gehört, bis auf den obigen rest erledigt sein. Für das zweite jahre dieser stufe bleibt dann ausser diesem rest einiges von der zusammensetzung, für das sechste unterrichtsjahr die vollendung der letzteren betrachtungen, und für das siebente jahre gelegentliche erweiterung und wiederholung übrig.

(Fortsetzung folgt.)

Heidelberg.

R. MEYER.

BERICHTE.

I. ALLGEMEINES.

DAS STUDIUM DER NEUEREN SPRACHEN IN FINLAND.¹

Das studium der grossen kultursprachen hat in Finland mit besonderen schwierigkeiten zu kämpfen, die theils in den eigentümlichen verhältnissen des landes begründet sind, theils durch zufällige umstände bedingt werden. Jenes ist in bezug auf die höheren schulen geltend zu machen, dieses ist in höherem grade für unsere universität zutreffend. Da die hochschule naturgemäss das centrum bildet, von dem alle bestrebungen ausgehen, die von wissenschaftlicher bedeutung sind oder sich wenigstens an die wissenschaft anlehnen, braucht es kaum gesagt zu werden, dass die pfleger und freunde der neueren philologie in Finland wie anderswo ihr augenmerk vorzüglich auf die erlangung einer stetigen vertretung dieser wissenschaft an der hochschule gerichtet haben.

Die universität zu Helsingfors, die jetzt eine anzahl von 1852 studenten aufweist, von denen 449 zu der historisch-philologischen sektion der philosophischen fakultät gehören, hat in der genannten sektion sechs feste lehrstühle für philologische fächer, je einen für die orientalische, griechische, römische, russische, finnische und schwedische (inklusive altnordische) philologie. Für finnisch-englische sprachforschung ist in diesem jahre ein siebenter lehrstuhl errichtet worden. Von den persönlich angestellten ausserordentlichen professoren vertritt gegenwärtig einer sanskrit und vergleichende sprachforschung; ein anderer die griechische philologie; von den dozenten, die in unserer universität eine festere stellung haben als die deutschen privatdozenten, haben sich bis jetzt zwei für romanische, einer für germanische philologie und gegenwärtig sechs für andere philologische oder rein sprachliche fächer habilitirt. Die romanisten sind dr. Werner Söderhjelm (geb. 1859, dozent 1886) und dr. Axel Walleusköld

¹ Mit freundlicher erlaubnis des herrn verfassers aus den *Mémoires de la Société Néophilologique à Helsingfors* I. mit einigen kürzungen abgedruckt. Wir hoffen auf diesen band, der den neuphilologischen studien in Finland ein treffliches zeugnis ausstellt, noch zurückzukommen.

(geb. 1864, dozent 1891), der germanist dr. Uno Lindelöf (geb. 1868, dozent 1892).

Für die neuere philologie gibt es somit an der finländischen hochschule keinen fest angestellten vertreter. Denn der ordentliche professor der ästhetik und der neueren litteratur hat zugleich über kunstgeschichte zu lesen; für die neueren sprachen haben wir nur drei sog. lektoren, die in ihren sprachen (deutsch, englisch, französisch) privatunterricht erteilen, indem sie verpflichtet sind, mündliche und schriftliche übungen mit den studirenden vorzunehmen. Bei der bewerbung um ein lektorat an der universität hat der kandidat (einem erlasse vom jahre 1871 zufolge, der zugleich die lehrthätigkeit der lektoren in der eben angedeuteten weise einschränkt) nachzuweisen, dass er die betreffende sprache sowohl mündlich wie schriftlich geläufig beherrscht, und dass er fähig ist, in derselben unterricht zu erteilen. Mehr wird von diesen akademischen lehrern nicht gefordert; über die leistungen einzelner inhaber der »lektorate« soll natürlich hiermit kein urteil ausgesprochen sein.

Von akademischer seite sind mehrmals versuche gemacht worden, diesen mangel an einer wissenschaftlichen vertretung der neueren sprachen zu beseitigen.¹ Schon 1866 stellte der hervorragende sprachforscher, prof. Ahlqvist, im akademischen senate (»konsistorium«) den antrag, dass die lektorate abgeschafft und an ihrer stelle zwei ordentliche professuren, eine für die romanische, die andere für die germanische philologie, errichtet werden sollten; doch vergebens. Dreizehn jahre später wurde auf den antrag des professors der ästhetik und neueren litteratur, C. G. Estlander, der oben genannten behörde die errichtung eines neuen lehrstuhles für moderne philologie vorgeschlagen; doch auch diesmal vergebens.

Es vergingen wieder mehrere jahre. Unterdessen hatte der jetzt verstorbene freiherr Hugo af Schultén sich diesen studien gewidmet, und auch andere, die wir schon als dozenten an der universität kennen gelernt haben, hatten sich mit grösserer beharrlichkeit und grösserem erfolge der streng wissenschaftlichen seite der neueren philologie zugewendet. Gleichzeitig, und zum grossen teil durch die wissenschaftliche beschäftigung mit den neueren sprachen angeregt, hatten im bereiche des schulunterrichts weitergehende bestrebungen sich geltend gemacht. In einigen staatschulen wurden sogar lektorate (oberlehrerstellen) für deutsch und französisch eingerichtet. Im jahre 1887 wurde von dr. Söderhjelm in der zentralabteilung des pädagogischen vereins zu Helsingfors ein vortrag über den neusprachlichen unterricht gehalten; in der sich daran anschliessenden diskussion wurde der antrag erneuert, dass doch endlich eine feste stelle für neuere philologie an der universität eröffnet würde. Der pädagogische verein fasste den beschluss, der oberschulbehörde (*öfverstyrelsen för skolväsendet i Finland*) die schwierigkeiten klarzulegen, die einer wissenschaftlichen ausbildung und prüfung derjenigen im wege

¹ Näheres hierüber siehe *Finsk Tidskrift*, tom. XXXIII, s. 27.

standen, die lehrer der neueren sprachen zu werden beabsichtigten. Von dieser behörde wurde das schreiben des pädagogischen vereins an den akademischen senat gesandt mit dem ausdrücklichen hinweis auf die notwendigkeit einer oder möglicherweise zweier professuren für neuere sprachen. Die historisch-philologische sektion und das konsistorium votirten diesmal (1889) mit seltener einstimmigkeit die einrichtung einer ordentlichen professur der germanischen und romanischen philologie. Da aber am anfang des jahres 1891, als der landtag zusammentrat, noch keine antwort auf das gesuch des akademischen senats verlautete, legten die beiden vertreter der universität im landtage diesem die frage aufs neue vor. Der nicht gering zu schätzende erfolg dieses schrittes war, dass nun wieder alle vier stände eine petition betreffend das von der universität und den schulbehörden ersuchte lehramt beschlossen. *Tantae molis erat!* Die landesregierung (*kejserliga senaten för Finland*) soll das gesuch befürwortet und auch ihr präsident, der general-gouverneur, keine einsprache dagegen gethan haben. Die entscheidung am höchsten orte aber lautete auch diesmal auf verwerfung der gesuche der universität und des landtages.

Die universität Finlands hat, wie aus dem gesagten hervorgeht, eine lange zeit hindurch die wissenschaftlichen studien, die besonders durch die unsterblichen verdienste eines Diez und der brüder Grimm ins leben gerufen wurden, nicht fördern, nicht aufrechterhalten können. In der litteraturgeschichte waren zwar einige achtbare leistungen auch bei uns zu tage getreten; aber die rein sprachliche seite der modernen philologie war ganz und gar vernachlässigt worden. Die beschäftigung mit den neueren sprachen beschränkte sich in Finland auf das notwendigste: die dürftige frucht derselben waren textbücher, sprachlehren, wörterbücher und übersetzungen, wenn wir nicht etwa einige deutsch oder französische geschriebene werke in anderen wissenschaften hinzuzählen wollen.

In den akademischen studien haben folglich die neueren sprachen eigentlich keine nennenswerte stellung eingenommen. Um die würde eines kandidaten oder magisters der philosophie zu erlangen, muss der examinand, gleichgültig ob er sich der philologie widmet oder nicht, eine schriftliche übersetzung in eine fremde sprache unter klausur abgefasst haben; in der physisch-mathematischen sektion kann er sich dabei nicht nur der lateinischen sprache bedienen, die in der historisch-philologischen sektion obligat ist, sondern auch die deutsche, englische oder französische sprache wählen. Diese prüfung wird gewöhnlich im ersten oder zweiten semester bestanden, mit den übrigen studien hat sie kaum irgend etwas gemein. In der prüfung in der ästhetik und neueren litteratur, der sich übrigens nicht viele unterwerfen, wird die kenntnis einer oder mehrerer modernen sprachen vorausgesetzt; auch eine immerhin beachtenswerte litteraturkenntnis ist für diese prüfung unerlässlich. Ein wirkliches sprachstudium tritt aber hierbei, wie wir schon angedeutet haben, nicht zu tage.

Die prüfung der lehramtskandidaten ist in den neueren sprachen laut gesetz auf die forderung beschränkt, dass der kandidat die betreffende sprache nicht nur richtig verstehen, sondern auch mündlich und schriftlich gebranchen kann. Thatsächlich haben die akademischen lektoren, denen diese prüfung obliegt, ihre forderungen etwas höher gestellt. Es ist aber sehr bezeichnend, dass das gesetz einen ausdrücklichen unterschied zwischen den modernen sprachen und anderen fächern macht; in den letzteren werden nämlich für die lehrerprüfung dieselben forderungen aufgestellt, die für das bei uns als höher angesehene »philosophiekandidat-examen« gelten. In dieser, wie in der lizentiatprüfung, die erst nach der eben erwähnten prüfung bestanden wird und zur doktorwürde berechtigt, hat die neuere philologie keinen von gesetz wegen eingeräumten platz, weil eben kein fest angestellter vertreter für dieses fach vorhanden ist.

Unter diesen umständen muss es als eine nicht gering zu schätzende aufopferung von seiten der oben genannten dozenten, in gewissem grade auch der studirenden, betrachtet werden, wenn dessen ungeachtet in der letzten zeit den neueren sprachen an unserer universität eine echt wissenschaftliche pflege zu teil geworden ist. Durch das liebenswürdige entgegenkommen des professors der ästhetik und neueren litteratur so wie des retracters der vergleichenden sprachforschung hatte die neuere philologie bei ihnen gewissermassen ein obdach gefunden, bis in diesem jahre auf besonderes gesuch einer anzahl studirender ihnen gestattet wurde, die germanische und romanische sprachwissenschaft als ein selbständiges fach in ihr examen aufzunehmen.

Die vorlesungen und übungen, die in diesen jahren von unseren neu-philologischen dozenten gehalten worden sind, haben verschiedene gebiete der romanischen und germanischen sprachwissenschaft umfasst; auf die ausbildung tüchtiger lehrer in den modernen sprachen ist dabei vor allem rücksicht genommen worden. Für dieses jahre sind angekündigt worden: deutsche syntax; italienisch; die hentige aussprache des französischen mit übungen; das nibelungenlied; historische grammatik der deutschen sprache; gotisch (von einem dozenten der nordischen philologie); auch andere vorlesungen streifen, jetzt wie früher, an das gebiet der germanischen und romanischen philologie.

Wir gehen jetzt zu unseren schulen über. Diese sind mit zwei gleichberechtigten landessprachen, finnisch und schwedisch, beglückt. Die vereinigung des grossfürstentums Finland mit dem russischen reiche lässt es, obgleich die selbständigkeit der inneren verwaltung gewahrt worden, nach der jetzt in russland herrschenden ansicht als notwendig erscheinen, dass auch die russische sprache in allen knabenschulen schon in den untersten klassen gelehrt wird. In den sog. klassischen lyzeen (gymnasien) wird ausserdem — nach meiner überzeugung zum nachteil des latein — mit dieser sprache schon in den untersten klassen angefangen. Bei dieser sache bleibt natürlich für andere sprachen nicht viel übrig. In den klassischen lyzeen können die schüler in den oberen klassen die

russische sprache fallen lassen und statt derselben die griechische wählen. Für die übrigen sprachen haben wir in diesen schulen folgende wöchentliche stundenanzahl in dem lehrplane:

<i>Klassische lyzeen</i> seit 1883.	Klassen (I = deutsche sexta).							
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Deutsch ¹ obl.	—	—	—	—	3	3	3	3
Französisch ¹ fr. . . .	—	—	—	—	—	2	2	2
Englisch	—	—	—	—	—	—	—	—

Die abiturienten der sog. realllyzeen, in denen die alten sprachen gar nicht gelehrt werden, haben an unserer universität dieselben berechtigungen wie die der gymnasien, obgleich bei vielen akademischen studien einige kenntnis der lateinischen sprache gefordert wird. Hier finden wir mehr stunden für neuere sprachen:

<i>Realllyzeen,</i> seit 1883.	Klassen (I = deutsche sexta).							
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Deutsch obl.	—	5	4	3	2	1	1	1
Französisch obl.	—	—	—	—	4	4	2	2
Englisch obl.	—	—	—	—	—	2	2	2

Zu vergleichen sind die zwei realllyzeen in Helsingfors, in denen eine grössere stundenzahl der russischen sprache gewidmet ist:

<i>2 realllyzeen,</i> seit 1891.	Klassen (I = deutsche sexta).							
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Deutsch	—	—	4	4	4	2	2	2
Französisch	—	—	—	—	—	5	5	5
Englisch	—	—	—	—	—	—	2	2

Die mädchen-schulen des staates haben einen obligatorischen längeren kursus entweder in der deutschen oder in der französischen sprache und daneben einen frei zu wählenden, kürzeren, kompensativen kursus in der anderen sprache:

¹ Mit *obl.* bezeichnen wir, dass die sprache zwangsfach ist, mit *fr.*, dass sie frei gewählt werden kann.

<i>Mädchenschulen des staates.</i>	Klassen (I = III der obigen schulen).				
	I.	II.	III.	IV.	V.
Deutsch oder französisch obl.	6	5	5	5	5
Französisch oder deutsch fr.	—	—	2	3	3
Englisch fr.	—	—	2	3	3

Die privaten knaben- und mädchenschulen nehmen im unterrichtswesen Finlands eine bedeutende stelle ein; die meisten geniessen eine jährliche unterstützung vom staate. In der hauptstadt, Helsingfors, gibt es gegenwärtig neben 3 schwedischen und 3 finnischen staatschulen nicht weniger als eine finnische und 6 schwedische privatelehranstalten mit höherem kursus. Unter diesen sind vier sog. *samskolor*, in denen knaben und mädchen zusammen unterrichtet und für das bei uns auch von vielen jungen damen bevorzugte akademische studium vorbereitet werden. Einige von diesen schulen haben in den oberen klassen einen mässigen kursus in der lateinischen sprache; alle übrigen privaten schulen schliessen die alten sprachen aus. Hier sollen nur die zwei privatschulen in Helsingfors, welche bis jetzt vollständig organisiert sind und direkt zur universität führen, aufnahme finden.

<i>Nya svenska lärovärdet, seit 1890.</i>	Klassen (deutsche sexta hier = II).								
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
Deutsch	—	—	4	4	4	3	3	3	3
Französisch	—	—	—	—	—	4	4	4	4
Englisch	—	—	—	—	—	—	—	—	—

<i>Lärovärdet för gossar och flickor, gegr. 1883 (knaben und mädchen).</i>	Klassen (deutsche sexta hier = II).								
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
Deutsch	—	—	5	5	4	3	2	2	2
Französisch	—	—	—	—	—	5	5	5	5
Englisch	—	—	—	—	—	—	3	3	3 ¹

Während die fachwissenschaftliche ausbildung der lehramtskandidaten für die neueren sprachen bei uns noch vieles zu wünschen übrig lässt,

¹ Vgl. hierzu: Edla Freudenthal, *Gemeinschaftl. unterr. f. knaben und mädchen* (Mädchenschule, 1890, s. 193 ff.).

können wir uns in bezug auf ihre pädagogische vorbereitung einer festen schon seit mehreren jahren bestehenden, im ganzen lobenswerten einrichtung rühmen. Zwar wird von denen, die den (unteren) philosophischen grad innehaben, nicht eine besondere lehrerprüfung gefordert, wohl aber ein (privates) »tentamen« — diese art von prüfung muss überhaupt an unserer universität vor jeder öffentlichen prüfung bestanden werden — und ein öffentliches examen in der pädagogik und didaktik, von dem nur diejenigen befreit werden, die die philosophische doktorwürde erlangt haben. Weiter soll der kandidat in dem finnischen oder schwedischen »normallyzeum« zu Helsingfors ein volles lehrjahr »auskultirt« (hospitirt) haben, wobei er probestunden erteilt, pädagogische vorträge hält u. s. w. Um eine ordentliche stelle zu bekommen, muss er sich einer praktischen lehrerprüfung am normallyzeum unterwerfen; auf grund derselben wird der grad seiner fähigkeit als lehrer von den vier oberlehrern des normallyzeums durch noten (von 4 bis 24) bestimmt. Entsprechende bestimmungen gelten für die beiden weiblichen fortbildungslehranstalten in Helsingfors. Erst nach zweijährigem dienste wird ein lehrer in seinem amte von der schulverwaltung bestätigt. An derselben sind »schuloberinspektoren« angestellt, die von zeit zu zeit bei längeren »inspektionen« die verhältnisse der schulen, die thätigkeit der einzelnen lehrer, die resultate des unterrichts u. s. w. prüfen und darüber der oberverwaltung ihren bericht abstatuten.

Was die lehrmethode betrifft, die in dem neu sprachlichen unterrichte befolgt wird, so ist es nicht leicht, dieselbe annähernd zu kennzeichnen. Soviel dürfte jedoch behauptet werden, dass die früheren methoden, die je nach den verschiedenen qualifikationen der lehrer und lehrerinnen, zwischen einem trocknen grammatisiren und einer planlosen verwertung der praktischen verfahrungsweise schwankten, in dieser zeit allmählich den neuen, reformatorischen bestrebungen weichen müssen. Wenigstens in der theorie wird jetzt auf die ansprache und die phonetische begründung derselben ein grösseres gewicht gelegt. Die anwendung der fremden sprache ist um einen schritt weiter gekommen; die auswahl der lesetexte beginnt auf die heutige litteratur rücksicht zu nehmen; die schreibübungen werden regelmässiger. In der allgemeinen finländischen lehrerversammlung, die im juni 1890 zu Helsingfors abgehalten wurde, veranlasste die frage über den unterricht in den lebenden sprachen die bildung einer besonderen sektion; in den verhandlungen derselben¹ wurde unter anderem hervorgehoben, dass der unterricht soviel wie möglich in der fremden sprache zu erteilen sei, besonders bei ausführlicheren sprachkursen, und ferner, dass das elementarbuch möglichst früh zusammenhängende texte enthalten solle. Als das ziel des unterrichts wurde das rechte verständnis der litteratur in den vordergrund gestellt. Doch wurden auch stimmen laut, die eine vollständigere reform des neu sprach-

¹ Vgl. *Förhandlingarne vid tredje allmänna finska skolläraremötet*, Helsingfors 1891, s. 110—116 und 127—152 (zum teil in finnischer sprache).

lichen unterrichts in aussicht stellten, teilweise unter berufung auf die von sprachwissenschaftlicher seite ausgegangenen bestrebungen in anderen ländern.

Das lebhafteste interesse, welches in unserem lande pädagogischen fragen überhaupt und nicht zum mindesten dem neu sprachlichen unterrichte zu teil wird, lässt uns hoffen, dass es in zukunft ebensowenig wie jetzt an lenten fehlen wird, die ihre besten kräfte einsetzen, um die hindernisse zu beseitigen, die das studium der neueren sprachen in den höheren schulen Finlands und besonders an der universität des landes noch beeinträchtigen. Jeder freund der wissenschaft und jeder freund unseres landes wird allen jenen bestrebungen seine vollste anerkennung zollen.

Helsingfors.

F. GUSTAFSSON.

II. METHODE.

LEHRVERSUCH IM ENGLISCHEN

NACH DER NEUEN METHODE AN DER REALSCHULE IN BOCKENHEIM
VON OSTERN 1890 BIS OSTERN 1893.

SCHLUSSBEMERKUNGEN.

Wie der wanderer auf der höhe des berges verweilend die gegend betrachtet und sie mit andern, die er kennt, vergleicht, so drängt es auch mich, nach zurückgelegtem unterrichts gange die *neue* und *alte* methode prüfend und wägend in vergleich zu stellen.

Die *lautliche* schulung, von welcher die neue methode ausgegangen ist, und welche sie als einen wesentlichen bestandteil des unterrichts ansieht, bewirkt eine erheblich bessere aussprache, als ich sie je nach der alten methode erzielt habe. Recht auffällig gab sich der unterschied bei den schülern zu erkennen, welche bereits englisch gelernt hatten und nun sich der besseren aussprache anpassen mussten. Sie haben die englische aussprache niemals so vollkommen nachzubilden vermocht, als die schüler, welche von anfang an lautlich geschult waren. So schwer war die ausrottung alter gewohnheit, so fühlbar der mangel eines jahres lautlicher unterweisung.

Mit der lautlichen schulung in innigstem zusammenhange stehen die fortwährenden *sprechübungen*. Sie befähigen den schüler, das englische, auch aus englischem munde, zu verstehen und zu beantworten, ein ergebnis, das ich nach der alten methode niemals erzielt habe, das auch freilich nicht zu erzielen ist, da die zeit durch grammatische schulung, übersetzung und lektüre derartig in anspruch genommen ist, dass für die übungen, welche die neue methode erfordert, keine zeit übrig bleibt. Von einem kollegen, welcher mit der klasse im sommer 1892 eine viertelstunde lang englisch sprach, wurde mir versichert, dass die schüler vor den seinigen den vorzug hätten, dass sie sich in England ohne weiteres verständigen

könnten. Ein englischer lehrer (*Oxford man*), welcher in Frankfurt seinen wohnsitz hat und daselbst junge engländer für das offiziersexamen zu Sandhurst und Woolwich vorbereitet, hatte die güte, im märz dieses jahres die klasse zu besuchen und sich eingehend mit ihr zu unterhalten. Er las ihnen eine kürzere, in sich abgeschlossene erzählung (etwa 40 zeilen) vor, stellte fragen über dieselbe, liess sie von einzelnen schülern wiederholen und teile derselben an die tafel schreiben. Er planderte mit den jungen über das alltägliche leben, besprach ein anschauungsbild mit ihnen, das sie noch nicht kannten, und wurde ohne mühe verstanden und erhielt ohne weiteres die entsprechenden antworten.

Welch schöneres ziel kann dem neu sprachlichen unterrichte gesteckt werden, als den schüler zu befähigen, in der fremden sprache zu sprechen! Ich erinnere mich noch lebhaft aus meiner eigenen schulzeit, wie ich als quintaner mit ehrfurcht zu den erwachsenen primanern emporschaute, die nach meiner kindereineinung ja latein sprechen konnten; denn dass eine sprache zu etwas anderem als zum sprechen gelernt werden könnte, kam mir damals nicht in den sinn. Auch erinnere ich mich meiner ersten zusammenkunft mit einem franzosen, mit welchem ich sprechen sollte. weil ich so lange jahre französisch gelernt hatte, und es zu meiner beschämung doch nicht konnte. Die neue methode aber verspricht und erreicht dieses ziel, wie aus obigen mitteilungen hinreichend hervorgehen dürfte. Ist auch der sprachschatz, welchen sie den schülern mitgeben kann, im vergleich zu dem reichthum der englischen sprache klein, immerhin ist er erheblich grösser als der nach der alten methode erzielte, und überdies ist der schüler im stande, sein kapital vielfältig zu verwerten und umzusetzen.

Aber auch *pädagogische* gründe sprechen für die neue methode. Die vorbereitung des schülers für einen abschnitt der lektüre beispielshalber ist viel tiefer und gründlicher; er kann sich nicht mit äusserlichem vokabelaufschlagen begnügen, wie es bei dem unterrichte nach der alten methode leider so oft vorkommt, sondern er muss in den stoff eindringen und ihn sich zu eigen machen. Und in der stunde selbst muss er mit dem fremdsprachlichen satze unmittelbar den entsprechenden sinn verbinden. darf sich nicht erst über denselben in deutscher sprache rechenschaft ablegen müssen, um zum verständnis zu gelangen.

Diese unmittelbare verknüpfung des sinnes mit dem wort, sodann namentlich die zahlreichen sprechübungen befähigen das ohr des schülers, die fremde rede aufzufassen, ohne der unterstützung durch die schrift zu bedürfen. Er lernt hören und lesen, ohr und auge werden ausgebildet, während die alte methode wesentlich mit dem auge arbeitet. Hundertfach kann man die erfahrung machen, dass jemand ein französisches oder englisches buch lesen und verstehen kann; wenn ihm aber ein franzose bzw. engländer dasselbe buch vorläse, so würde er vielleicht dann und wann ein einzelnes wort verstehen, aber der sinn würde ihm völlig verloren gehen. So wenig ist sein ohr geschult, so sehr hat er die arbeit

dem auge aufgebürdet. Dass die neuere methode durch voranstellung des hörens zugleich auch ein mittel ist, der kurzsichtigkeit an unseren höheren schulen entgegen zu wirken, indem sie das auge entlastet und schont, sei nebenher bemerkt.

Mit dem tieferen eindringen in den stoff und der gründlicheren verarbeitung desselben ist zugleich der vorteil verbunden, dass die wortkenntnis eine festere und umfangreichere wird. Aus dem sprachschätze, welchen der schüler zur verfügung hat, kann er jeden augenblick ein wort, eine wendung hervorholen, die er gerade braucht. Ein auffallendes beispiel dafür fand sich in der freien arbeit über ein noch nicht besprochenes anschauungsbild, wovon ich s. 229 zwei proben mitgeteilt habe. »Drei neger bringen ein boot ins wasser«, das war der einfachste ausdruck, welcher sich den schülern für jenen teil des bildes darbot. Einer aber schrieb mit idiomatischer wendung *they launch a boat*, ein ausdruck, der ein jahr vorher in einer seefahrtsgeschichte vorgekommen war.

Indem die neue methode die grammatik auf induktivem wege aus der lektüre gewinnen lässt, vollzieht sie an dem schüler eine grössere geistige schulung, als je nach der alten methode möglich war. Nicht die fertige regel tritt ihm entgegen, deren er sich *erinnern* muss, um sie nun in einer anzahl von übungsbeispielen anzuwenden, sondern er muss umgekehrt aus vielen einzelfällen das gesetz *finden*, er muss *beobachten*, *prüfen*, *schliessen*. Auch erscheinen ihm nicht alle regeln gleichwertig; das wesentliche tritt in der lektüre deutlich hervor, das unwesentliche tritt zurück oder verschwindet, ganz anders als in dem grammatischen lehrbuche, selbst wenn in demselben die grössere oder geringere wichtigkeit der regel durch den druck angedeutet ist. Mir will es scheinen, als ob der sprachliche unterricht nach der neuen methode mit dem naturwissenschaftlichen grosse ähnlichkeit habe. Hier wie dort nicht das fertige dogma, sondern das beglückende suchen und finden.

Und nun gar der stoff, welchen die alte methode der deduktiven grammatik zuliebe den schülern jahrelang aufzischen muss: einzelsätze ohne zusammenhang, ohne interesse für den schüler, aus einem gedankenkreis in einen andern überspringend, nur auf die regel zugeschnitten — und der schüler nur darauf bedacht, die regel richtig anzuwenden. Stundenlang muss der arme junge seine gedanken auf die regel richten, als ob sie der schlüssel wäre, der ihm die sprache erschliesst. Wenn ihn dann unlust ergreift, wenn seine aufmerksamkeit nachlässt und seine gedanken abschweifen, so ist das nicht schuld des unterrichtenden, sondern der methode. Ich verkenne nicht, dass die persönlichkeit des lehrers beim unterrichte von der allerhöchsten bedeutung ist, aber auch der beste lehrer kann den ledernen gegenstand nicht in süsse früchte verwandeln. Wie anders ist es da bei der neuen methode! Haus und schule, feld und wald, natur und leben, das ist der stoff, welchen sie dem schüler darbietet, welcher dem alter der knaben angepasst ist und ihr interesse erweckt. Die gespannte aufmerksamkeit, die lebendige teilnahme am unterrichte,

die freude an dem eigenen können, selbst wenn es auch noch so bescheiden ist, beweisen, dass die neue methode den richtigen griff gethan hat. Und neben dieser freude am unterrichte der erfolg, nicht bloss der praktische des sprechenkönnens, sondern auch der schulmässige: denn wenn auch die neue methode nicht mit allen schülern genügendes leisten kann, so ist es doch nicht zuviel gesagt, glaube ich, dass der prozentsatz der genügenden schüler bei dem unterrichte nach der neuen methode ein höherer ist, als bei dem nach der alten. 27 bezw. 24 schüler der prima beispielsweise erhielten, obwohl die klasse bezüglich ihrer begabung nur eine mittlere war, bei ihrem abgange im englischen sämtlich das prädikat gut oder genügend. Ich kann daher der mittheilung in dem aufsatze von H. Bretschneider: *Zur methodik des neusprachlichen unterrichts an realschulen* (*Zeitschrift für lateinlose höhere schulen*, 1893, januar-februar-heft) dass bei der neuen methode »nur gut begahte schüler geschäfte machen«, auf grund meiner erfahrung nicht beipflichten.

Nicht zu unterschätzen ist auch das sprachgefühl, welches die neue methode ihren schülern mitgibt. Wie der knabe im deutschen unterricht auch nicht an einzelsätzen lernt, sondern das gefühl für sprachliche richtigkeit und schönheit an formvollendeten mustern und durch beständige sprechübungen gewinnt, ebenso wenig kann er sich im englischen sprachgefühl durch übersetzung von einzelsätzen erwerben. Nur das lernen an und aus der sprache führt in ihren geist ein, blosses übersetzen ergibt niemals englisch.

Zugleich mit dem sprachgefühl erzielt die neue methode ein tieferes verständnis des fremden volkes, indem sie zu demselben von anfang des unterrichts an hundertfache beziehungen herstellt. Der knabe welcher nach der alten methode unterwiesen wird, erhält im günstigsten falle im zweiten, gewöhnlich aber erst im dritten jahre ein lesehuch oder einen schriftsteller in die hand. Bis dahin muss er sich lediglich mit einzelsätzen begnügen, die aus dem alltäglichen leben, aus der geschichte, namentlich des altertums, der geographie, naturbeschreibung u. s. w. entnommen sind, und die somit das leben und treiben, die sitten, gewohnheiten und eigenheiten des volkes, dessen sprache sie vermitteln sollen, dem schüler nicht näher bringen. Hier zeigt sich deutlich die abhängigkeit der alten methode von dem unterrichtsbetriebe der klassischen sprachen. Was in diesen sachlich begründet ist und in den geist des betreffenden volkes einführt, nämlich die entnahme des übungsstoffes aus dem klassischen altertum, wurde auf die neueren sprachen unverändert übertragen, als ob man so ganz verschiedene dinge über denselben leisten schlagen könnte. Hier hat die neuere methode wandel geschaffen, indem sie das lesehuch mit wesentlich englischen stoffen von anfang an in den mittelpunkt des unterrichts stellt. Dies ist namentlich für die schüler, welche mit dem befähigungszeugnisse für den einjährigen dienst ins leben treten und zumeist kaufleute werden, von grösster bedeutung. Die ausgedehntere lektüre der oberen klassen, aus welcher sich mancherlei kenntnisse über

das englische volk ergeben, die zahlreichen bemerkungen, welche der lehrer anschliesst, kommen diesen schülern ja nicht mehr zu gute. Was sie daher über England und seine bewohner wissen, muss aus den ersten drei jahren des unterrichts stammen. Woher soll nun aber dafür zeit und gelegenheit genommen werden, wenn die schüler anderthalb bis zwei jahre sich fast ausschliesslich mit grammatik und übersetzung von einzelsätzen beschäftigen müssen? Steht dagegen von anfang an ein lesebuch im mittelpunkte des unterrichts, das in die englischen verhältnisse einführen will, wie das treffliche buch von Victor und Dörr, so lernt der schüler zugleich mit der sprache des volkes viele nationale besonderheiten desselben kennen, welche ihm andernfalls unbekannt bleiben. Wie man in England aufsteht und zu bette geht, welche ausserordentliche verbreitung und bedeutung das bad im hause hat, wie stolz die engländer auf den massenhaften verbrauch von seife und auf ihre reinlichkeit sind, wie und wann sie essen und trinken, welche speisen besonders beliebt und nannmehr in allen ländern bekannt sind, wie der *afternoon-tea* eine ganz andere gelegenheit zur geselligkeit bietet, als die deutsche kaffeegesellschaft, wie man den sonntag und andere feste, namentlich weihnachten und neujahr, feiert, gottesdienst und kirchenbesuch, die grossen stiftungsschulen und ihre einrichtungen, schulgeld und prüfungen, universitätsleben, spiele und sport, das geschäftsleben und die eigenheiten desselben, heereswesen und seewesen, soldaten und offiziere, die staatlichen einrichtungen, namentlich gerichtswesen und parlament, der gesellschaftliche verkehr, klubleben, landleben, London, seine strassen, plätze, brücken, gebäude, sein handel und verkehr, verkehrsmittel, cabs und hansoms, anblick der strassen, zeitungswesen u. s. w. — das alles ist unsern schülern im laufe des dreijährigen unterrichts bekannt geworden und hat sicherlich dazu beigetragen, ihnen ein klareres bild unserer vettern jenseit des kanals zu vermitteln. Wo es mir möglich war, habe ich diese seite des unterrichts durch anschauungsmittel zu beleben versucht. Eine karte von England, ein plan von London, eine anzahl zeitungen und blätter, bilderbücher und weihnachtskarten, weiterhin postkarten und briefe, woraus sich adresse, anrede und schluss bei briefen, namentlich auch die eigenheiten englischer handschrift ergaben, standen mir zur verfügung. Wie ärmlich aber sind wir gerade in dieser beziehung, namentlich im vergleich zu den reichen anschauungsmitteln des klassischen unterrichts ausgestattet! Hier öffnet sich für uns lehrer ein reiches feld der thätigkeit. Ich verkenne nicht, dass gerade in den letzten jahren manches nach dieser richtung hin geleistet ist,¹ aber

¹ J. Whitaker's *Almanack*, London. (Englisches staatshandbuch, erscheint alljährlich, grosse ausgabe 10 sh., kleine 1 sh.). — Hazell's *Annual. A Cyclopaedic Record of Men and Topics of the Day*. London. (Erscheint alljährlich, 3 sh.). — T. H. S. Escott, *England: Its People, Polity and Pursuits*. London 1880, 2 bände. — G. Wendt, *England. Seine geschichte, verfassung und staatlichen einrichtungen*. Leipzig 1892.

vieles muss noch geschehen: die schule muss in bibliothek und anschauungsmitteln noch ganz anders bedacht werden.

Mit vorstehender aufzählung der wesentlich den schüler betreffenden vorteile der neueren methode (bessere aussprüche — fähigkeit, das gesprochene wort zu verstehen und wiederzugeben — gründlichere vorbereitung auf den unterricht — induktives erkennen und klareres erfassen der grammatik — grösseres interesse am unterricht — grösserer schulmässiger erfolg desselben — entwicklung des sprachgefühls — tiefere kenntnis der realien), sind die guten seiten derselben noch nicht erschöpft; auch dem lehrer bringt sie einen gewinn: grössere freude am unterricht, weil sie ihm freiere bewegung und freiere entfaltung der eigenen persönlichkeits gestattet und ihm damit zugleich einen tieferen erziehlischen einfluss auf die klasse gewährt, deren lehrer und freund er im höchsten sinne des wortes wird.

Darum möchte ich alle kollegen, welche der neueren methode bisher noch nicht näher getreten sind, bitten, einmal einen versuch mit derselben zu machen; denn nicht die theoretische erwägung, sondern nur die praktische erfahrung kann über ihren wert oder unwert entscheiden. Es ist für einen lehrer, der unterrichten kann, auch nicht so schwer, sich in die neue methode einzuarbeiten. Ist einmal der grundgedanke derselben erkannt und als berechtigt anerkannt, dass der laut überall vorangestellt werden muss, damit die fähigkeit erzielt werde, die sprache als sprache zu gebrauchen, so kann man die ausführung dieses gedankens ruhig dem pädagogischen takte und geschick des lehrers überlassen; er wird seinen weg schon finden — viele wege führen zum ziel. Wenn ich mir dennoch erlaube, eine anzahl von werken hier namhaft zu machen, welche die neuere methode betreffen, so geschieht das in der überzeugung, dass mancher, der den weg einschlagen will, gern etwas über denselben von jenen hört, die ihn gemacht haben, wie ja auch der wanderer in den alpen sich nicht allein auf kompass und sonne verlässt, sondern aus dem reisebuche über seinen weg sich belehrt.

Zu *phonetischen studien* möchte ich allen lehrern, welche nicht in England gewesen sind, sowie denen, welche dort gewesen sind, ohne phonetisch geschult zu sein, empfehlen:

W. Vietor, *Elemente der phonetik*. Heilbronn, 2. aufl. 1887 (3. aufl. im druck). — L. Soames, *An Introduction to Phonetics (English, French and German with reading-book)*. London 1891. — H. Sweet, *Elementarbuch des gesprochenen englisch*. Leipzig, 3. auflage 1891. — H. Sweet, *A Primer*

(Mit angabe der betreffenden litteratur). — Langenscheidts *Notwörterbuch der englischen und deutschen sprache*. III. *Sachwörterbuch (Land und leute in England)*, zusammengestellt von C. Naubert. Berlin 1888. — *The Boys' Own Paper*. London. — Philip's *School Series*. London (G. Philip & Son), 6 geogr., 4 gesch. lesebücher, je 1-2 sh. — Desgl., *Royal School Series*. London (T. Nelson & Sons), je 1 sh. u. v. a.

of Spoken English. Oxford 1890. — P. Passy, *Eléments d'anglais parlé*. Paris, 2. auflage 1886. — E. Th. True, *Everyday Talk, being the English equivalents of Franke's Phrases de tous les jours*. Leipzig 1890. — C. H. Jeaffreson and O. Bönsel, *English Dialogues, with Phonetic Transcriptions*. Hamburg 1891. — E. Nader und A. Würzner, *Englisches lesebuch für höhere lehranstalten*. Wien 1886. Dies., *Lautschrifttexte dazu*. Wien 1891. — W. Vietor und F. Dörr, *Englisches lesebuch*. Leipzig, 3. auflage 1893. Dies., *Englisches übungsbuch dazu*. Leipzig 1891.

Auch wäre es für sie wertvoll, mitglied der *Association phonétique des professeurs de langues vivantes* zu werden (3 francs jährlicher beitrage, anmeldung bei prof. dr. W. Vietor, Marburg a. L.), um die monatlich einmal erscheinende zeitschrift *Le Maître Phonétique*, herausgeg. von P. Passy, zu erhalten, welche französische, deutsche, englische, auch italienische, spanische etc. texte in lautlicher umschrift bringt.

Bezüglich *methodischer* werke verweise ich auf anm. 1, s. 106 dieser abhandlung.

Besser noch als das wort des buches führt das lebendige beispiel in die neuere methode ein. Wer die gelegenheit hat, derartigem unterrichtsbetriebe öfters beizuwohnen, oder wer sogar das glück hat, einen liebevollen berater und hilfreichen freund mit reicher methodischer erfahrung zu finden, wie er mir in der person des herrn direktors Walter zur seite stand, der ist wohlberaten und wird manchen irrtum vermeiden, der sich verlockend unterwegs aufthut. Aber auch an der hand der erwähnten schrift allein lässt sich der weg, oder vielmehr *ein* weg finden; denn noch ist die neuere methode nicht ausgebaut, noch bedarf sie vielfältiger erwägungen und erfahrungen, und viele rührige hände sind noch von nöten, um den bau zu vollenden. Einen mittelpunkt für den austausch der meinungen und erfahrungen bezüglich der neueren methode wird die vorliegende zeitschrift bilden.

Verhehlen will ich freilich nicht, dass die arbeit nach der neueren methode eine schwerere ist, namentlich zu anfang, wenn man sich noch nicht an den weg gewöhnt hat. Sie stellt grössere anforderungen an den lehrer bezüglich der vorbereitung für den unterricht, grössere anforderungen bezüglich der geistigen sowie der sprechthätigkeit im unterricht. Es ist eine andere geistige anstrengung, den durchzunehmenden stoff (anschauungsbild, sprechübung) im augenblick der durchnahme immer erst neu schaffen zu müssen, sowie den durch das lesebuch und die lektüre gebotenen stoff sprachlich und grammatisch zu verarbeiten, als die gegebene grammatik und den gegebenen übungsstoff durchzunehmen. Aber der grösseren anstrengung entspricht auch der höhere erfolg; die aussicht von bergeshöhe will durch mühsame wanderung erkaufte sein.

Böckenheim.

DR. HEINR. P. JUNKER.

III. VEREINE.

MODERN LANGUAGE ASSOCIATION.

The necessity of forming some Association whose main object should be to raise the status of the study of modern languages in England became obvious shortly after the Modern Language Conference held at Cheltenham College in April 1890, when a series of resolutions were passed which, could they have been immediately been carried into effect, would have revolutionised the teaching of modern languages throughout the country.

At that time, despite the efforts of Prof. Sonnenschein and his band of co-workers, the objects and aims of those who wished to reform the empirical teaching of the past 50 years were only partially understood. — No organisation existed which could speak authoritatively on controversial points, or disseminate the latest ideas either for improving the teaching or raising the standard of knowledge in modern languages in our schools and universities. — The Teachers' Guild were doing what they could for education generally, but my suggestion to the Educational Committee of that body, that the resolutions which had been brought forward by Prof. Victor, M. Passy, Prof. Sonnenschein and many others well known teachers, should be printed and published, was met by the reply that no funds were available for this purpose. Thus the matter dropped for a year. In August 1891 however, Prof. Marshall Elliott of Johns Hopkins University, one of the leading organizers of the Modern Language Association of America, pointed out to me in the course of a long conversation at the British Museum, the benefits which would result to the study of modern languages, not only in England, but also in Germany and America, from the formation of a society, which should serve as a connecting link between the three kindred nations. — Meeting with further sympathy and assistance from Mr. J. J. Beuzemaker—until recently editor of the *Modern Language Monthly*—and others, letters were written to personal friends and other educationists asking for some indication of their opinion if a society of the kind thus briefly outlined would meet with their approval and support. — The body of opinion thus collected being unanimously in favour of the founding of such a society, circulars were issued to leading colleagues at the public schools convening a meeting on Dec. 22nd 1892 at 87, Southampton Row W.C. — After giving the meeting a brief account of what had been accomplished by the American and German societies and reading kindly letters of greeting from Profs. Victor and Elliott—to both of whom I take this opportunity of offering the Association's warmest thanks—the society was duly constituted. — Since then four meetings of the Committee have been held: the officers elected were: *President*: Prof. Max Müller; *Chairman of Committee*: J. J. Beuzemaker (86, Fleet St. E.C.); *Vice-Chairman*: J. Bentham Dickinson (Rugby); *Hon. Treas.*: J. W. Whyte (Haileybury); *Hon. Sec.*: W. Stuart Macgowan (Cheltenham).

The *Memorandum of the Association* has been drawn up and the Association has begun its active work. — The Universities of Oxford, Dublin and Durham are to be petitioned to grant an honours degree in Modern Languages and Literatures, while full inquiries will be made into the position and status of modern languages in our principal schools and colleges. — Owing to the comprehensive nature of its aims, the work before the Association promises to be arduous, but the large measure of support it has hitherto met with augurs well for the success of its future career.

Cheltenham.

W. STUART MACGOWAN.

IV. VERSAMMLUNGEN.

DIE VERHANDLUNGEN DER ENGLISCHEN SEKTION DER 42. VERSAMMLUNG DEUTSCHER PHILOLOGEN UND SCHUL- MÄNNER IN WIEN, 24.—27. MAI 1893.

Die englische sektion der 42. philologenversammlung konstituierte sich mittwoch den 24. mai nach schluss der 1. vollversammlung im hös-saal nr. 35 der universität. Prof. dr. Schipper (Wien), der bisherige leiter der vorbereitenden geschäfte, begrüßte die teilnehmer, deren zahl 30 übersteigt. Auf prof. dr. Brandls vorschlag wurde prof. dr. Schipper zum vorsitzenden gewählt. Derselbe schlug prof. dr. Kölling (Breslau) zum stellvertreter und realschulprof. dr. Würzner (Wien) zum schriftführer vor. Die wahlen wurden angenommen.

Für die sektion waren (folgende) 12 vorträge angemeldet worden:

1. Dr. A. Brandeis (Wien): *Über den bau der ags. allitterirenden langzeile bei Älfrie.*
2. Privat-dozent dr. Detter (Wien): *Über die Heathobarden im Beowulf.*
3. Oberlehrer dr. H. Hartmann (Isterburg in Ost-Preussen): *Zum einflusse der englischen litteratur auf die deutsche im 18. jahrhundert: William Wycherley und Christian F. Weiss.*
4. Privat-dozent und realschullehrer dr. L. Kellner (Wien-Troppau): *Über Mrs. Humphrey Ward und den englischen roman der gegenwart.*
5. Oberlehrer dr. John Koch (Berlin): *Über die neue methode des neusprachlichen unterrichts mit besonderer berücksichtigung des englischen.*
6. Univ.-prof. dr. K. Luick (Graz): *Über die bedeutung der lebenden mundarten für die englische lautgeschichte.*
7. Lektor James Morison (Wien): *Über einige lezikographische fragen.*
8. Realschulprof. dr. Nader (Wien): *Über den unterricht in der englischen synonymik.*

9. Univ.-prof. dr. A. Pogatscher (Prag): *Über die chronologie des altenglischen i-umlautes.*
10. Univ.-prof. dr. Arnold Schröder (Freiburg i. Br.): *Über historische und deskriptive englische grammatik.*
11. Realschul-prof. dr. A. Würzner (Wien): *Realien und bilder im englischen unterricht.*
12. Dr. L. Wurth (Wien): *Über das wortspiel bei Shakespeare.*

Das programm für die verhandlungen wurde nun derart festgestellt, dass die vorträge litterarhistorischen inhalts den anfang machen sollten, hierauf sollten — in einer gemeinsamen sitzung der romanischen und englischen sektion — die vorträge didaktischer natur folgen, und diejenigen sprachwissenschaftlicher art sollten den schluss bilden.

Demgemäss sprach in der 2. sitzung (donnerstag, den 25. mai), welcher prof. dr. Kölbing präsidirte, zuerst privat-dozent dr. Dettler (Wien) über *Die Heathobarden im Beowulf* und versuchte die betreffende sage als mythisch nachzuweisen, während Möllenhoff dieselbe für historisch hielt. Es liegt der mythus vom weltbrand vor.

Es folgte der vortrag des oberlehrers dr. Hartmann (Insterburg in Ostpreussen): *Zum einflusse der englischen litteratur auf die deutsche im 18. jahrhundert: William Wycherley und Christian F. Weisses.* Der vortragende wies un einem stücke Weisses (*Amalia*) nach, dass der letztere nicht Lessing verpflichtet ist, sondern Wycherley. Die berührungspunkte, welche das Weissesche drama mit Lessingschen werken zeigt, erklären sich aus dem freundschaftlichen verhältnis beider dichter in der ersten leipziger zeit Weisses, in welche die beschäftigung beider mit Wycherley fällt.

Hierauf hielt realschullehrer und privat-dozent dr. Kellner seinen vortrag: *Über Mrs. Humphrey Ward und den englischen roman der gegenwart.* Er charakterisirte die romane der Mrs. Humphrey Ward als hervorragende kunstwerke der englischen prosa unserer zeit und legte die beziehungen der dichterin zur zeitgenössischen litteratur, sowie den einfluss der deutschen denkweise dar, den ihre werke zeigen.

Am folgenden tage (freitag, den 26. mai) fand unter dem vorsitze prof. dr. Schippers eine gemeinsame sitzung der englischen und romanischen sektion statt. In derselben hielt zuerst oberlehrer dr. John Koch (Berlin) seinen vortrag: *Über die neue methode des neusprachlichen unterrichtes.*

Nachdem der vortragende eine kurze übersicht über den verlauf der reformbewegung auf dem gebiete des neusprachlichen unterrichtes entworfen, berichtete er, inwieweit die neuen preussischen lehrpläne diesen bestrebungen rechnung tragen. Hierauf erörterte er eingehender die punkte, in welchen diese verordnungen die wünsche der reformer noch nicht verwirklichen, und bedauerte, dass die lehrpläne die verwendung der lautschrift beim unterrichte, mit welcher bisher nur gute erfolge erzielt worden seien, im allgemeinen nicht gut heissen. In der frage der übersetzung, welche von den meisten anhängern der reform verworfen

wird, sprach sich der redner für beibehaltung derselben, namentlich in den oberen klassen aus, forderte dagegen den anschliesslichen gebranch der fremdsprache im klassenunterricht, soweit das verständnis des schülers dies erlaube. Bezüglich des vorschlages, den fremden sprachunterricht mit englisch zu beginnen, war der vortragende im zweifel, ob der hierdurch erlangte vorteil mit den mühen der umwandlung des lehrplanes im verhältnis stehe. Schliesslich sprach er den wunsch aus, dass alle neu-sprachlichen lehrer sich in den hauptpunkten der neueren methode einigen, die einzelbeiten jeder nach seiner individualität und bestem gewissen behandeln möge.

Sodann sprach realschuldirektor Fetter (Wien) über die: *Fortschritte auf dem gebiete des französischen unterrichtes an den deutsch-österreichischen realschulen*, und zwar zunächst über die ausgestaltung der neuen methode, über die bisherigen erfolge und die verbreitung dieser methode. Er gedachte der grossen aufmerksamkeit, mit welcher die regirung der bewegung folgt, und der diesbezüglichen erlässe, bezeichnete das gegenwärtige stadium als ein übergangstadium, das erst dann zur klärung gelangen werde, wenn für bessere praktische vorbildung der lehr-amtskandidaten durch zweckentsprechende einrichtungen vorsorge getroffen sei. Diesbezüglich schlug er vier thesen vor, die eine lebhaft diskussion hervorriefen, an der sich besonders hofrat Mussafia, prof. dr. Schipper, prof. dr. Schröer und landeschulinspektor Huemer beteiligten.

Die thesen lauteten:

1. An jenen universitäten, wo es bisher nicht der fall war, wäre in den vorlesungen der universitätsprofessoren die litterarische und sprachliche entwicklung der letzten drei jahrhunderte mehr zu berücksichtigen. 2. Die thätigkeit der lektoren wäre zu regeln und zu erweitern. 3. Der übergang vom alten zum neuen lehrplan ist durch übergangsbestimmungen zu vermitteln. 4. Der lehrer ist von der regelmässigen durchsicht der schriftlichen hausarbeiten der schüler zu entlasten.

Gegen die erste these sprach hofrat Mussafia (Wien), der namentlich die ansicht vertrat, dass die organisation des universitätsunterrichtes und der seminare keinen gegenstand der verhandlungen bilden könne, und sich gegen den in der ersten these nach seiner meinung liegenden vorwurf verwahrte, dass die neuere periode der französischen sprache und litteratur in den an der wiener universität darüber gehaltenen vorlesungen vernachlässigt worden sei. Der vorsitzende, prof. dr. Schipper, erkannte zwar die prinzipielle berechtigung des philologentages und der sektion im speziellen an, sich über derartige fragen auszusprechen, erklärte sich aber gleichfalls, soweit sein fach in frage kommen könne, gegen die berechtigung der ersten these. Dieselbe wurde mit 31 gegen 27 stimmen angenommen.

Die zweite these, gegen deren berechtigung hofrat Mussafia sich gleichfalls aussprach, während der vorsitzende ihr insoweit zustimmte, als sie im gegensatz zu der von Rambeau im vergangenen jahre in Berlin

aufgestellten, auf abschaffung des lektorenwesens abzielenden these die anerkennung von der notwendigkeit und nützlichkeit der lektoren enthalte, wurde auf antrag des vorsitzenden mit zustimmung des dir. Fetter folgendermassen abgeändert: »Die notwendigkeit der beibehaltung der lektoren an den universitäten ist im gegensatz zu der Rambeauschen ansicht mit nachdruck hervorzuheben.« Diese form der these wird angenommen.¹

Die letzten zwei thesen, nur die österreichische realschule betreffend, gelangen mangels an zeit nicht zur verhandlung. Die noch auf der tagesordnung stehenden vorträge der prof. Nader und Würzner werden wegen der vorgerückten zeit auf eine ausserordentliche sitzung desselben tages, nachmittags 3 uhr, verschoben.

Unter dem vorsitze des herrn direktors Fetter (Wien) sprach zuerst prof. dr. Nader (Wien): *Über den unterricht in der englischen synonymik.*²

Hierauf sprach realschulprof. dr. Würzner (Wien) über *Realien und bilder im englischen unterrichte.*³

In der vierten und letzten sitzung (Samstag, den 27. mai), die unter dem vorsitze prof. dr. Kölhings stattfand, hielt zuerst prof. dr. Schröer (Freiburg i. Br.) seinen vortrag *Über historische und deskriptive englische grammatik.*

Seit Kochs hochverdienstlicher historischer grammatik der englischen sprache hat sich die forschung namentlich in der richtung weiter entwickelt, dass die begründung des lautwertes der überlieferten geschriebenen zeugnisse in den vordergrund gestellt wird. Trotzdem wird in den studien zur historischen grammatik die schreibung noch vielfach zu einseitig beurteilt. Seitdem wir ten Brinks Chaucer-grammatik besitzen, dürfte sich eine mehr konstruktive behandlung der historischen grammatik empfehlen, und das, was wir positives aus dem neuenglischen wissen, wäre für dieselbe mehr nutzbar zu machen. Umgekehrt hat aber auch die deskriptive grammatik der lebenden sprache in der lautlehre sich die errungenschaften der historischen grammatik zu nutze zu machen. Die frage, ob die von Sweet und Miss Soames dargestellte form der londoner aussprache vulgär oder aber typisch für das gebildete englisch sei, und ebenso die neuerlich vorgebrachte frage, ob nicht etwa das gebildete nordenglisch von Liverpool berufen sei, dafür typisch zu werden, beantwortet sich aus der geschichtlichen betrachtung von selbst und zwar zu gunsten Sweets.

¹ Zur vermeidung von missverständnissen dürfen wir wohl daran erinnern, dass Rambeau den antrag auf abschaffung nur unter gewissen voraussetzungen stellt (statt der lektoren professoren für neufranzösisch und neuenglisch) und die alternative einer »gründlichen reform des lektorenwesens« gleich in die these aufgenommen ist. D. red.

² Der vortrag ist in den *Neueren Sprachen* zum abdruck gelangt.

³ Der vortrag gelangt in dem vorliegenden hefte der *Neueren Sprachen* zum abdruck.

Hierauf sprach prof. dr. Luick (Graz) *Über die bedeutung der lebenden mundarten für die englische lautgeschichte*. Er teilte mit, dass er an der hand des V. bandes von Ellis werk *On Early English Pronunciation* die entwicklung der mittellenglischen langen vokale in den neueren mundarten untersucht habe und auf grund dieser studien an einer probe darlegen wolle, welche bedeutung die mundarten für die englische lautgeschichte haben. Er griff das mittellenglische offene *ø* heraus und legte dar, wie es sich in den mundarten entwickle, und welche hinweise sich daraus für das mittellenglische einerseits, für das neuenglische andererseits ergeben. Die wichtigsten ergebnisse, nach diesen zwei richtungen waren: 1) dass die verdumpfung des altenglischen *d* nur bis zum Humber reichte und alle fälle von *ð* jenseite dieser grenze auf entlehnung beruhen, und ferner 2. dass die neuenglische schriftsprache sich an die von Ellis als östern bezeichnete dialektgruppe anlehnt und die aussprache-anomalien wie *broad, none, one* u. dgl. dialektische lautungen sind, welche in der zweiten hälfte des 17. jahrhunderts in die schriftsprache eindringen, zur selben zeit, wo auch sonstige wandlungen zu gunsten volkstümlicher lautvarianten sich in ihr vollzogen.

Es folgte der vortrag des prof. dr. Pogatscher (Prag): *Über die chronologie des altenglischen i-umlautes*.

Gegenüber der von Kluge in Pauls *Grundriss* I 870f. dargelegten ansicht, der i-umlaut sei eine noch vor der synkope vollzogene und in die kontinentale periode des englischen fallende westgermanische erscheinung, stellte der vortragende die these auf, dass der im altenglischen sprachgut erscheinende i-umlaut erst auf englischem boden entwickelt sei. Als begründung legte der vortragende eine reihe von germanischen, lateinischen und keltischen wörtern, vornehmlich historische und geographische eigennamen, vor, deren entstehungs- oder aufnahmezeit, genau oder annähernd datierbar, durchweg nach 450 fällt, und für welche sich in überwiegender zahl der nachweis erbringen lässt, dass ihr umlaut nur nach altenglischen lautgesetzen eingetreten ist. Und da mehrere solcher entlehnungen erst im laufe des 6. jahrhunderts in die sprache eingedrungen und doch von der umlautbewegung ergriffen sind, so ist es wahrscheinlich, dass dieser lautwandel auch nicht einmal sofort nach der einwanderung der sachsen und angeln sich vollzog.

Reicher beifall folgte, wie allen bisherigen vorträgen, so auch den interessanten ausführungen der vorträge des letzten verhandlungstages.

Prof. dr. Schipper erbat sich das wort zu einer schlussetrachtung. Er dankte den teilnehmern der sektion für ihr zahlreiches erscheinen und den vortragenden für ihre mühe. Von den angemeldeten 12 vorträgen konnten leider drei (es sind das die vorträge der herren dr. Brandeis, dr. Wurth und des herrn lektors Morison) aus mangel an zeit nicht gehalten werden. Die diesjährige versammlung deutscher philologen und schulmänner war die erste, welche eine selbstständige englische sektion zeigte. In dieser sektion waren die meisten vorträge angemeldet worden. Die fülle der vorträge wie die grosse zahl der teilnehmer hat die existenz-

berechtigung der englischen sektion an den philologenversammlungen glänzend erwiesen.

Nachdem noch dr. Koch (Berlin) im namen der ausländischen kollegen seinen dank ausgesprochen hatte und auf vorschlag prof. dr. Brandls (Strassburg) den zwei vorsitzenden der sektion, prof. dr. Schipper und prof. dr. Kölbing, für ihre mühehaltung von der versammlung ein hoch ausgebracht worden war, wurden die verhandlungen der englischen sektion des 42. philologentages von dem vorsitzenden prof. dr. Kölbing geschlossen.

*

Von der hervorragenden rolle, welche die anglistik am letzten philologentage gespielt hat, gibt ausser den reichen sektionsverhandlungen auch der umstand zeugnis, dass von den 8 vorträgen, welche in den vier vollversammlungen gehalten werden, zwei diesem fache angehörten. Es sprach in der 2. vollversammlung (donnerstag, den 25. mai) prof. dr. Brandl über *Byron und die antike*, und prof. dr. Schipper in der 4. vollversammlung *Über die stellung und aufgabe der englischen philologie an den mittelschulen Österreichs*.

Der erste vortragende sagte im wesentlichen folgendes:

Inmitten der sprachlichen reformbewegung, die auf phonetik und realien zielt, dürfe das zentrum jeder philologischen disziplin, die erklärung der grossen schriftsteller, nicht in den hintergrund treten. Byron sei ein charakteristisches beispiel, wie die modernen dichter für ihr neuartigstes empfinden sich gern das schöne symbol vom altertum borgen. Sein weltchmerz kleide sich am glücklichsten in die gestalt des Prometheus; die geschichte von Don Juan und Haidee, in der er sich löst, beruhe auf der homerischen episode von der Nausikaa. Ausgehend von Schottland und der romantik, sei Byron durch das englische gymnasium, das wenig auf grammatik, desto mehr aber auf lektüre und neubelebung der antike gibt, in die sphäre der Helena gezogen. Auf reisen nach Griechenland habe sich ihm das griechentum als ganzes erschlossen. Sein tod im feldzug für die befreiung von Hellas wirke wie der schlussstein in einem gewölbe. Den schluss des vortrages bildete ein pädagogischer ausblick auf die heutige stellung der philologischen disziplinen zu einander.

Byron könne als charakteristisches beispiel dafür dienen, wie gewaltig der antike einfluss bei unseren westeuropäischen nachbarn gewesen, und zwar gewöhnlich da, wo sie die schönsten leistungen hervorgebracht haben. Diese überzeugung werde sich umsomehr ausbreiten, je besser vorgebildete studierende sich den modernen sprachen widmen, und je historischer die methode ihrer akademischen weiterbildung sei. Es habe ihn daher gewundert, dass der herausgeber der *Preussischen jahrbücher* vor kurzem eigenhändig zur feder griff, um wörtlich den satz aufzustellen: »Wird erst ernste arbeit auf englisch und französisch verwandt, so sind lateinisch und griechisch ganz verloren.« Im gegenteil: nur der oberflächliche, utilitaristische betrieb der neueren sprachen trage allen fluch des halbwissens an sich. Der wissenschaftliche romanist und anglist könne nicht anders als dem altertum einen noch lebendigeren kontakt mit der gegen-

wart vermitteln. Die neuphilologie vermöge am besten darzuthun, dass das gebiet der klassischen philologie, wenn man sie als die wissenschaft vom antiken geiste auffasst, nicht bloss bis 500 n. Chr. reicht, sondern ununterbrochen bis auf den heutigen tag.

Prof. dr. Schipper ging in seinem vortrage von dem umstande aus, dass auf der diesjährigen wiener philologenversammlung zum erstenmale eine englische sektion ins leben getreten ist, wodurch jedenfalls das hier herrschende lebhaftes interesse für dies fach bezeugt wird. Der vortragende zeigte dann im einzelnen, welche fortschritte die pflege der englischen sprache an den österreichischen universitäten und namentlich an den österreichischen mittelschulen während der letzten zwanzig jahre gemacht hat, und führt dann aus, wieviel namentlich in bezug auf die mittelschulen noch zu thun übrig bleibt, um dem englischen die ihm nach den bestehenden bestimmungen gebührende stellung zu verschaffen. Er weist dann auf die grosse wichtigkeit des englischen als einer internationalen weltsprache, sowie auf die hohe bedeutung hin, die es neben dem deutschen und französischen als kultursprache auf allen gebieten der wissenschaft hat. Dieser bedeutung entspreche aber die jetzige berücksichtigung des englischen im österreichischen mittelschulwesen keineswegs, namentlich aus dem grunde, weil es im lehrplan der gymnasien keine berücksichtigung finde. Gleichwohl würden, und mit recht, nur absolvirte gymnasialschüler als ordentliche hörer zum studium der neueren philologie, sowie zur lehramtsprüfung für dieses fach zugelassen; denn die alten sprachen bildeten die notwendige grundlage für das studium der neueren, und die englische litteratur sei gleichfalls vom geiste des altertums durchaus erfüllt. Der zukünftige lehrer derselben könne also, wenn ihm nicht die wissenschaftliche basis für seinen beruf fehlen solle, die kenntnis der klassischen sprachen und des altertums nicht entbehren, wie auch die methode der klassischen philologie der neueren als vorbild zu dienen habe. Da aber anderseits dem studirenden der englischen sprache die nötigen vorkenntnisse für sein fachstudium nicht fehlen dürfen, fordert der vortragende die fakultative einföhrung der neueren sprachen in den unterricht der gymnasien. Dazu würde allerdings eine gewisse reform derselben notwendig sein, die namentlich, um der überbürdung vorzubeugen, die individuelle begabung der einzelnen schüler mehr, als es jetzt geschehe, berücksichtigen und darnach die unterrichtsgegenstände gruppieren müsste. Der vortragende weist dann noch auf die auch in den neueren sprachen liegenden bildungselemente, sowie auf den erziehlichen wert des studiums ihrer litteratur und des verständnisses des fremden volkscharakters hin, worauf er nach nochmaliger hervorhebung der notwendigkeit, die neueren sprachen, speziell das englische, in den gymnasialunterricht einzuföhren, schliesslich deren bedeutung für die gegenseitige wertschätzung und gemeinsame kulturarbeit der völker hervorhebt.

Beide vorträge wurden durch grossen beifall der versammlung ausgezeichnet.

Wien.

A. WÜRZNER.

BESPRECHUNGEN.

DR. KARL QUICHL. *Französische aussprache und sprachfertigkeit. Phonetik sowie mündliche und schriftliche übungen im klassenunterricht. Auf grund von unterrichtsversuchen dargestellt. 2. umgearbeitete und vermehrte auflage. Marburg, Elwert. 154 seiten. Preis m. 2.70.*

Die im jahre 1889 veröffentlichte schrift *Die einföhrung in die franz. aussprache. Lautliche schulung, lautschrift und sprechübungen im klassenunterricht* (vom referenten in der *Ztschr. für franz. spr. u. litt.* besprochen), bietet der verf. in wesentlich erweiterter form und unter neuem titel. Über die frage »phonetik in der schule?« bestehen noch die grössten meinungsverschiedenheiten. Sarrazin sagt (*Gymnasium* 1893 nr. 1): »Über schultexte in lautschrift hat die vernünftige pädagogik so entschieden den stab gehrochen, dass man sich wundern muss, solches anno 1892 noch in einem buch für anfänger zu finden.« Für viele kollegen ist die frage durch die neuen preussischen lehrpläne endgiltig in negativem sinn entschieden; denn dort heisst es: »... unter fernhaltung aller theoretischen gesetze und der lautschrift.« Es ist nicht anzunehmen, dass die unterrichtsverwaltung des führenden deutschen staates mit dieser vorschrift alle versuche mit lautschrift hat verbieten wollen; denn ohne versuche, und zwar recht reichliche versuche, ist es gar nicht möglich in dieser frage zu einer entscheidung zu kommen. Jeder, der Quichls schrift liest, wird geneigt sein, versuche zu machen, und zwar nicht bloss mit lauttafeln, welche während der ersten wochen des französischen unterrichts aufgehängt werden, sondern auch mit dem schreiben der lautschrift durch die schüler. »Fernhalten aller theoretischen gesetze« ist auch gewiss nicht so aufzufassen, als wäre jede aufklärung über die natur der freunden sprachlaute, auch wenn sie ganz elementar gehalten und für die hervorbringung der laute von grossem nutzen ist, verboten. Das ist aber im wesentlichen Quichls standpunkt, d. h. er will, dass in der regel die schüler auf dem wege der nachahmung den richtigen laut lernen; und dass nur in den fällen, in welchen die nachahmung nicht zum ziele führt, eine aufklärung über die natur des lautes gegeben wird. Das wird man schwerlich »phonetik in der schule« nennen können, mit welchem schlagwort den leuten angst gemacht wird. Die einfachen, klaren und streng sachlichen ausföhrungen Quichls werden den von ihm empfohlenen weg als den besten, ja als den einzig möglichen erscheinen lassen, der zum ziele, nämlich einer sauberen und korrekten aussprache des französischen in unseren schulen, führt.

Wenn auch der verf. in der vorrede sagt, dass er nicht ein wissenschaftliches lehrbuch der phonetik ersetzen will, so bietet seine schrift doch thatsächlich alles, was der im praktischen unterricht stehende schulmann an theorie über die französischen laute an sich und im satzzusammenhang braucht; sie ist daher besonders für alle diejenigen kollegen wertvoll, welche sich möglichst kurz auf einem gebiet orientiren wollen,

das im neu sprachlichen unterricht seit einem jahrzehnt grosse bedeutung gewonnen hat. Ausser der theorie bietet die schrift eine vorzügliche anleitung zur praxis: das verfahren beim ersten unterricht, die benutzung der lauttafeln, die lautübungen werden auf grund der eigenen erfahrung des verf. beschrieben, und seine ausführungen werden jedem lehrer im schwierigen anfangsunterricht die willkommene führung bieten. Von besonderem interesse und wert ist der in der 2. auflage bedeutend erweiterte abschnitt »die aussprache im satze«, in welchem ich »nachdruck und tonhöhe«, »lautangleichung«, »die bindung«, sowie »volksaussprache und schulaussprache« als besonders wichtig und der beachtung wert hervorhebe.

Der neue abschnitt »sprechübungen« empfiehlt mit recht benutzung der anschauung in weitem mass: die umgebung des schülers in seinem täglichen leben und die bekannten anschauungsbilder. Zur erzielung guten lesens empfiehlt er (s. 129 f.): erst übersetzen, dann lesen; als regel auf der unterstufe und als vorherrschend auf der mittelstufe. Ich meine, dass allgemeine, für alle stufen feststehende regel sein sollte: erst übersetzen, dann lesen, auch bei der mündlichen reifeprüfung. — Im abschnitt »schriftliche übungen« wird das diktat empfohlen; dasselbe leistet auch in der prima der neunklassigen schulen noch recht gute dienste, denn es verlangt schnelles erfassen französischen zusammenhangs nach dem gehör (insbesondere wird die unterscheidung der vielen französischen homonyme geübt, die für das verständnis der rede anderer wichtig ist) und bildet nicht selten einen prüfstein für die richtige beobachtung mancher grammatischer gesetze (z. h. veränderlichkeit der partizipien, gebrauch des konjunktivs). — Was den aufsatz angeht (s. 143—145), so lasse ich diesen seit einigen jahren in der regel in der schule anfertigen; nur 1—2 aufsätze werden im laufe des jahres zu hause gemacht. Häusliche aufsätze haben immer die grosse gefahr der benutzung unerlaubter hilfsmittel. Wenn das thema der lektüre entlehnt ist, werden eine reihe von stellen daraus mit grosser geschicklichkeit zusammengeschrieben; vor mehreren jahren schrieb mir ein primaner sogar die bei Plötz vorkommenden sätze aus *Charles XII* zu einem aufsatz zusammen. Diese gefahr fällt bei einem schnlaufsatz weg, ebenso eine andere gefahr, nämlich die der zu langen aufsätze. Es gibt immer zu strebsame schüler, welche trotz der von lehrer gegebenen weisung meinen, sie müssten einen recht langen aufsatz liefern; und beim fremdsprachlichen aufsatz — wahrscheinlich auch beim deutschen — gilt in der regel der satz: je länger, desto minderwertiger in der form und oft auch im inhalt. In zwei aufeinanderfolgenden schulstunden können die schüler gerade genug über ein ihnen bekanntes thema schreiben; lehnt sich das thema an die lektüre an, so wird auch das französisch erträglich ausfallen.

Die äussere ausstattung des buches ist gut; indes würde es sich noch leichter lesen, wenn die häufig vorkommenden französischen stellen kursiv gedruckt wären; seitenüberschriften wären ebenfalls zweckmässig.

Quiehls schrift ist besonders in der erweiterten form der 2. auflage eine der gediegensten reformschriften, welche erschienen sind; ohne vieles polemisieren behandelt sie, mit fortwährender berücksichtigung des unterrichtsbedürfnisses, die beiden zweige aussprache und sprechen und bietet für jeden lehrer des französischen reiche belehrung; sie kann daher nur aufs wärmste empfohlen werden.

Wiesbaden.

K. Kfux.

Dr. H. Löwy, *La France et les Français*. Neues französisches lesebuch für deutsche schulen. Unterstufe. Mit wörterverzeichnissen und vollständigen wörterbuche. 3. aufl. 224 s. Dessau-Leipzig, R. Kahles verlag. 1892. Preis 1,60 m.

Nach dem titel hätte ich geglaubt, nicht so viele gute bekannte in vorliegendem buche zu treffen; indessen hindert mich das nicht anzuerkennen, dass die gewählten stücke, wie der titel gleichfalls erwarten lässt, in meist zweckdienlicher und anziehender form mit land und leuten Frankreichs bekannt machen. Sie sind geschieden in erzählungen, lebensbeschreibungen, geschichtliches, landes- und volkskunde, anschauliches, briefe, gedichte. Innerhalb der ersten gruppen hat der verf. chronologisch geordnet, wogegen an und für sich nichts einzuwenden ist, gleichzeitig aber auch, wie er in der vorrede behauptet, nach dem grundsatz: vom leichteren zum schwereren. Dem letzteren ist der verf. nicht überall treu geblieben: in seinem *Cours français* nimmt er nr. 8 der erzählungen vor nr. 4 durch; oder liegt in diesem ein fehler vor? Und wie stimmt es damit, im ersten stücke des buches ein absolutes *part. prés.* vorzuführen oder im dritten *après* mit dem inf.? Unter I (erzählungen) würde ich nr. 13. und 30 streichen; das sind doch keine erzählungen, und laut vorwort soll das »pointirt anekdotenhafte« ferngehalten werden. Nr. 36 erinnert mich an J. Bagels, des rheinischen verlegers, schauer- und rührschriften; es gilt aber doch nicht bloss, kenntnisse zu sammeln, das erkenntnisvermögen zu bilden, sondern auch den geschmack. Zudem hätte der verf. eine erzählung von 11 grossen seiten in mehrere theile zerlegen müssen; die dreiteilung ergibt sich bei dieser ganz von selbst. In der dritten abteilung (geschichtliches) gefallen mir nr. 51—55 gar nicht, weil sie zu leitfadennässig oder, französisch gesagt, zu *terne* sind; beseitigen würde ich unter IV nr. 61, weil es über den gesichtspunkt von quartanern und untertertianern hinausgeht, nr. 62 aus demselben grunde, nr. 63 und 64 so lange, als dem buche keine karte von Paris und umgebung beigegeben ist. Unter V (anschauliches) findet sich unter nr. 77 *La division du temps en français*. Heiliger Kant! Uhr und zeiger und zifferblatt können durch die sinne erfasst werden; daran möge man zeitbestimmungen klar machen und aus diesen andere folgern. Von den briefen (VI) ist der erste, weil nichtiges mädcheneschreibsel, für knabenschulen ungeeignet.

Ob die wörterverzeichnisse und das wörterbuch durchweg sorgsam gearbeitet sind, will ich nicht unbedingt bejahen; bei den stichproben versagten sie unter *civet* (hasenpfeffer).

Die korrektur hätte bei einem buche für anfänger sehr viel genauer sein müssen; druckfehler finden sich s. 3 z. 10; 30, 28; 44, 15 u. 24; 48, 18 u. 21; 50, 21; 54, 8; 55, 20; 82, 10; 87, 28; 106, 1.

Dr. H. Löwy, *Cours français. I^{re} partie.* Einführung in die französische sprache auf grund seines lesebuches *La France et les Français*. Unterstufe. 3. auflage. 106 s. Dessau-Leipzig, R. Kahles verlag. 1892. Preis m. 0,80.

Aus gründen, die man richtig würdigen wird, ziehe ich es vor, das vorstehende buch selber reden zu lassen. In dem ersten teil, der aussprachelehre, heisst die aufgabe 1: »Das alphabet ist *laut* auswendig zu lernen, bis man die deutsche bezeichnung aus dem kopfe niederschreiben kann.« Im voraufgehenden heisst *g* »*édeh*« und *j* »*édjih*« und eine erläuternde bemerkung sagt: »*édj* bezeichnet den sanften *sch*-laut, den wir in *genie* und *journal* als ersten sprechen.« Gehören unter »wir« auch die westfalen, dann trifft der satz wohl nicht das rechte; im gegenteil, so ein kleiner bursche der roten erde spricht *genie* mit dem doppel-laut, den *édj* widerspiegelt, und lässt sich in seiner unbefangtheit von L. höchstens bestärken. Wer sich unter dieser aufgabe 1 etwas denken kann, der enthalte es mir nicht vor. In aufgabe 2 ist bereits vom *abschreiben der vokabeln* die rede; dem schreiben räumt L. überhaupt einen ebenso grossen platz ein wie dem sprechen. Sehr mit unrecht, wenigstens was den vorkursus betrifft, der doch nur der aussprache sich widmen soll. Bei dem langen *i* führt L. als beispiel den laut vor, den wir sprechen in *mir*, *dir*. Dieses unglückselige »wir«! In hiesiger gegend wird dieser deutsche laut so mangelhaft gesprochen, namentlich vor *r* so getrübt, dass ich mir fürs französische nur durch singen helfen kann. Von diesem scheint L. aber nicht viel zu halten, ich vermisste wenigstens sangbare lieder in seinen übungsbüchern. In § 4 heisst es bei den nasenlauten: »Wir haben im deutschen etwas ähnliches in den ersten silben der wörter *anker*, *ängste*, *onkel*, *önkelchen*, aber die entsprechenden französischen laute werden mit viel weiterer kehl- und mundöffnung, also *gedehnter* gesprochen.« Ist dieses närrische Zeug für lehrer geschrieben, oder glaubt L., danach könnten norddeutsche jungen selbständig französische nasalvokale sprechen lernen? Bei den konsonanten findet man den *blendrian* der ehemaligen französischen übungshüher wieder, z. b. *x* = *kf*, *gs*, *h*, *s*. Wem soll das eine anleitung sein? Die beispelworte für die aussprache verwendet L. zu lese- und sprechübungen, so wollen es ja die neuen preussischen lehrpläne, aber er verwendet sie auch zu her- und hinübersetzungen, und davon sagen diese selben lehrpläne nichts, wie ich vermute, aus gutem grunde. Was soll durch diese hinübersetzungen erreicht werden? Eine gute aussprache? Ganz im gegenteil

entziehen sie dieser gleich den boden, da das zusammenstümpfern der sätze den schüler zu keinem zusammenhängenden sprechen, auch zu keiner aufmerksamkeit auf sorgfältige aussprache des einzelnen wortes kommen lässt. Oder soll die vokabelkenntnis dadurch befestigt werden? Aber das ist doch nicht das eigentliche ziel, sondern die aussprache! Der rechte methodiker hält aber fern, was vom hauptziele ablenken kann. Und was für sätze aus diesen beispielworten zusammengestoppelt werden! »Wecket den flüchtling, er ist bereit« (wie weckt das die phantasie?). *Le roi blâme le luxe de la reine* (das ist wohl einer von den *reguli* in Afrika?) u. s. w. Aus rücksicht auf diese übungen müssen schon eine menge bemerkungen zugegeben werden, die des schülers interesse noch mehr zerstreuen. Nebenbei gesagt, diesen bemerkungen fehlt es an der nötigen genauigkeit, z. b. in aufgabe 13: *quæ, de quoi, à quoi, que* fragt nach suchen; und den satz *Qui est-ce qu'il a parlé* unterzieht herr L. wohl später noch einmal der betrachtung. — Ich wende mich zur »wortlehre«, dem 2. teile des übungsbuches. Der erste § bringt die paradigmata der hilfszeitwörter nebst 9 bemerkungen, darunter z. b. den hinweis auf die wiederkehr der präsensendungen im futur, der imperfektendungen im konditional, den vergleich der beiden partizipien mit denen der regelmässigen konjugationen. Nun sagt aufgabe 14: »Vorstehender § 8 ist, nebst den bemerkungen, so fest einzuprägen, dass man beide zeitwörter aus dem kopfe richtig niederschreiben kann.« Wie stimmt denn eine solche lehrweise mit der forderung vernünftiger pädagogen, die knaben das neue selbst finden zu lassen, vorausgesetzt, dass der induktive weg kein umweg ist? Mögen *avoir* und *être* in vollständiger konjugation dargeboten und aufgegeben werden, aber ähnlichkeiten und verschiedenheiten einzelner zeiten mit einander u. ä., das bringen quartaner selbst herans. Die gleiche ausstellung könnte ich bei den meisten späteren aufgaben machen; die übersetzung überlässt L. nicht der gemeinsamen arbeit von lehrer und schülern, sondern bietet dafür eine anleitung, welche, selbst ihre berechtigung zugestanden, ganz überflüssiges mit den haaren herbeizieht. Beweis: aufgabe 16, welche nr. 5 des lesebuches (unterstufe) verständlich machen will. Da steht zur erklärang des satzes *Dès qu'il eut aperçu le roi etc.*: »*Dès que* regirt das historische plusquamperfektum (wie auch *aussitôt que* sobald als, *lorsque* und *quand* als), wenn ein historisches perfekt dazu in beziehung steht.« Wozu das alles? Zum verständnis des satzes, worauf allein es ankommt, ist die ganze anmerkung nicht notwendig, das eingeklammerte geradezu vom übel. Dasselbe kopflose verfahren in aufg. 20, 27, 36, 40, 48. Ehe L. ein lesestück übersetzen lässt, stellt er anfangs dem schüler die aufgabe, die zugehörigen, in einem wortverzeichnis vereinigten vokabeln abzuschreiben und zu lernen, später diejenige, diese vokabeln auszu ziehen und zu lernen. Von der unsinnigen überschätzung der schreibübungen will ich absehen; warum aber sollen die vokabeln eigens *vorher* gelernt werden, statt *nachher*, wo das stück übersetzt und die vokabeln durch mannigfache übungen.

als da sind: sprechübungen, umformungen, nachbildungen u. a., schon fast zum besitz des schülers geworden sind; das würde diesen doch entlasten, ein wunsch, dem in den neuen lehrplänen besonders rechnung getragen ist.

Eine solche art, die vokabeln den quartanern beizubringen, hätte zur voraussetzung, dass jene in späteren übungen wiederkehrten, mit andern vokabeln grössere begriffsreihen bildeten und von zeit zu zeit auch wohl unter sachlichen oder sprachlichen gesichtspunkten zusammengestellt würden. Bei L. finde ich von solcher planmässigen verarbeitung des stoffes keine spur. Sobald die schüler das stück übersetzt, hin und wieder auch auswendig gelernt haben, sollen sie eine reihe von französischen fragen mündlich und schriftlich beantworten und zwar in vollständigen französischen sätzen. Auch dem kann ich nicht beipflichten; die sprechübung soll keine abhaspelung mühsam aufgewundener fäden sein, sondern den schüler nötigen, gehör und auffassung bei den ihm neuen fragen des lehrers zu schärfen, dann auch selbst sammlung und geistesgegenwart zu bethätigen. Einformig wiederholt L. seine übungen; keine abwechslung, keine neue betrachtung des lesestoffs im weiteren verlaufe des buches.

Nach dem gesagten darf ich getrost mein urteil dahin zusammenfassen, dass der I. teil, aussprachlehre, wissenschaftlich, der II., wortlehre, methodisch auch bescheidenen ansprüchen nicht genügen. Bei dem heutigen hohen stande des neu sprachlichen unterrichts, wenigstens soweit er in der schullitteratur andruck findet, muss ein derartiges machwerk die mühevollen bestrebungen des letzten jahrzehnts in verruf bringen und, in die schule eingeführt, die bereits unzweifelhaft errungenen erfolge arg gefährden. Wer aus 20 lesebüchern ein neues zusammenstellt, sollte auch die dazu gehörigen 20 übungsbücher gründlich durchsehen; irgend einen neuen und fruchtbaren gedanken enthält ein jedes; vereinigt in einem neuen, müssten sie eine schöne leistung darstellen. Als solche kann ich das Löwische buch keinesfalls ansehen.

Meseritz.

HENGESBACH.

Dr. E. DÖHLER, *Kurzer überblick über die geschichte der französischen litteratur*. Dessau, Paul Baumann, 1892. Preis 0,40 m.

Auf 20 seiten führt der verfasser, soweit dies möglich ist, durch die französische litteraturgeschichte. Das erste kapitel handelt vom ursprung der sprache und den bemerkenswertesten denkmälern derselben bis zu Ludwig XIV. In drei weiteren kapiteln gibt er kurze lebensbeschreibungen der grössten dichter des XVII., XVIII. u. XIX. jahrhunderts, zählt deren hauptwerke auf und deutet in wenigen worten den inhalt derselben an. Jedem kapitel gehn einige sätze voraus, die die schüler mit den treibenden ideen des behandelten zeitraums bekannt machen sollen. Nirgends werden urteile geboten über dinge, welche die schüler nicht kennen. Die hier gebotene französische sprache ist einfach, klar und leicht verständlich. Das heftchen soll den schülern als anhaltspunkt bei der wiederholung des

in der schule gehörten vortrags dienen. Hierzu scheint es recht geeignet und ist daher vor manchen seines gleichen zu empfehlen.

DR. RICHARD MOLLWEIDE: CORNEILLE, *Le Cid*. V. Bändchen der *Auteurs français*, sammlung der besten werke der französischen unterhaltungslitteratur mit deutschen anmerkungen. Strassburger druckerei und verlagsanstalt, 1893. Preis des bändchens 1 m.

Unter dem gesamttitle *Auteurs français* erscheint eine sammlung der besten werke der französischen litteratur mit deutschen anmerkungen. deren auswahl sich sowohl auf belehrende als unterhaltende lektüre erstreckt. und die sich an einen ausserordentlich grossen leserkreis wendet, nämlich an »alle diejenigen, welche interesse für die französische sprache und litteratur haben und in ihrer lektüre unterhaltung, belehrung und bereicherung ihrer sprachkenntnisse finden möchten.« Es soll aus dieser sammlung sorgfältig alles ferngehalten werden, was verhindern könnte. die einzelnen bändchen jüngeren leuten beiderlei geschlechts ohne bedenken in die hand zu geben. Fünf bändchen sind bereits erschienen. und drei davon, als zur lektüre in oberen klassen höherer lehranstalten geeignet, mit einem sternchen gekennzeichnet.

Band V enthält den *Cid* von P. Corneille. Der text ist sorgfältig durchgesehen. Am fusse jeder seite stehen anmerkungen, teils vokabeln, teils kurze grammatische erläuterungen, auch hier und da eine sehr treffende sachliche bemerkung, die das verständnis fördert.

Unter dem titel »einleitung« findet man eine ausführliche lebensbeschreibung des dichters, einen vergleich des *Cid* der geschichte mit dem der sage, die angabe der quelle Corneilles, eine übersicht der drei ersten aufzüge des dramas von Guillem de Castro, eine inhaltsangabe des Corneilleschen *Cid*, die durch Richelieu veranlasste kritik desselben, eine besprechung des *Cid* von Diamant, einen auszug aus Corneilles abhandlung über seine dichtung und endlich eine sehr praktische belehrung über den französischen versbau nebst einer anleitung, wie der alexandriner zu lesen sei. Diese stark 30 druckseiten umfassende einleitung ist in französischer sprache geschrieben und wird jedem willkommen sein, der nicht in der lage ist, sich aus grösseren werken belehrung zu verschaffen. Für die schule bietet sie noch den schätzenswerten vorzug, dass sie sehr gut als privatlektüre von den schülern gelesen werden kann. Dadurch wird einmal das verständnis des stückes wesentlich gefördert, zugleich aber auch im sinne der konzentration des unterrichts etwas gewonnen. Ausserdem wird eine solche einleitung allen den kollegen ganz willkommen sein, die zu ihrer vorbereitung gern alles hübsch zur hand haben; es sei denn, dass sie an zu hohen schulen unterrichten und noch mehr bieten wollen.

Der einband dieser werke ist dauerhaft und geschmackvoll, der druck scharf, wenn vielleicht auch etwas eng für schulzwecke, und der preis von 1 m. für das bändchen gewiss niedrig.

Recueil de Contes et Récits pour la Jeunesse mit anmerkungen zum gebrauch in mittelklassen herausgegeben von Dr. J. WYCHGRAM, TOURNAI und Dr. WILLENWEBER. Bielefeld und Leipzig, verlag von Velhagen und Klasing 1892. Preis gebunden 0,60 m.

Die vier bereits erschienenen bändchen sind zunächst für mädchenschulen bestimmt, werden indes gewiss auch in knabenschulen verwendung finden können. Die darin enthaltenen, von den besten französischen jugendschriftstellern verfassten geschichten scheinen mir vorzüglich dazu geeignet, die schüler mit der heutigen umgangssprache bekannt zu machen, und da durch anmerkungen und spezialwörterbücher dafür gesorgt ist, dass ihnen die vielfach rein mechanische arbeit der vorbereitung thunlichst erleichtert wird, so bleibt ihnen umsomehr zeit, sich in die sprache hineinzuleben und sich dieselbe in gewissem grade zu eignen zu machen; freilich sind die wörterklärenden anmerkungen oft viel zu reichlich, sodass sie zur eselsbrücke werden. Zugleich werden die schüler durch diese erzählungen mit französischem leben bekannt gemacht; so haben einige die revolution zum hintergrunde, andere erzählen, wie sich in Paris arme verwaiste knaben durch eigne kraft aus den elendesten verhältnissen zu reichen kaufleuten emporarbeiten, schicksale, die dort keinesfalls zu den seltenheiten gehören, man braucht da nur an die gründerin des *Bon Marché* zu erinnern. Dazwischen bietet ein märchen von Perrault eine angenehme abwechslung. Der *Cousin Pierre* von Souvestre im 1. bändchen und *Cécile et Nanette* von Mme Guizot im 4. werden unseren deutschen kindern wenig gefallen, wenn sie auch echt französisch sind. Man merkt zu deutlich, dass sie nur erfunden sind, um von gewissen unarten wie rücksichtslosigkeit, selbstsucht, flatterhaftigkeit etc. zu heilen. Was die erzählung *L'Eglise du Verre d'Eau* im 3. bändchen soll, wird sich mancher fragen. Wenn wir spanische oder sonst fremde stoffe in französischen gewande gestalten wollten, könnten wir ja bei unsern bisherigen lesebüchern bleiben.

Wo die bändchen nicht im unterrichte selbst gelosen werden können, möchte ich sie angelegentlichst zur privatlektüre, auch der oberen klassen empfehlen.

Was die ausstattung und den preis anbelangt, so bürgt der name der bekannten verlagshandlung schon dafür, dass das möglichste geschehen ist.

1. *La Maison Blanche* par Mme DE PRESSENSÉ und
2. *Trois Mois sous la Neige* par PORCHAT, beide im auszuge mit anmerkungen und fragen nebst einem wörterbuch zum schul- und privatgebrauch neu herausgegeben von professor dr. C. Th. LAON. Dresden, Köhntmann 1892. Preis 1,60 m. und 1,30 m.

Nr. 1 erzählt von einem knaben, der wegen seines unvorteilhaften äussern von seiner oberflächlichen stiefmutter vernachlässigt wird. Da er

schwer darunter leidet, sinnt er darüber nach, wie er sich ihre liebe erwerben möge, und beschliesst endlich, sich zum klassenersten zu machen, um dann, mehrfach preisgekrönt, gnade vor ihr zu finden. Es wird ihm schwer, dies ziel zu erreichen, da er sehr zurück ist, bis ihm sein vetter vorwärts hilft. Dieser muss allerdings seinen eignen ehrgeiz, der nach demselben ziele strebt, dabei opfern. Indes hat er diese selbstverleugnung im elterlichen hause gelernt ... Man sieht, die sache ist etwas künstlich. Auch wird man in dem buche durch keine frischen schilderungen dafür entschädigt, gelte es die ländlichen freuden der kinder, wie etwa in *Mémoires d'un âne* von Ségur, oder das leben im pensionate wie in *Le petit chose* von Dandet. Bedenklich finde ich, wenn als vorschritt gestellt wird, dass knaben auf dem lande nie die besitzung ihres vaters verlassen sollen, und dass wenn es einer einmal doch wagt, der im dorf gleich in eine diebesbande geraten muss. Was für eine meinung bildet sich daraus bei den kindern?

Daher kann ich die erzählung für den schnlgebrauch nicht empfehlen.

Viel besser hat mir nr. 2 gefallen. Man erfährt darin, wie ein grossvater und seine enkel in einer sennhütte auf dem Jura von einem vorzeitigen schneesturm überrascht werden, sodass sie nicht mehr ins thal zurückkehren können und drei monate in ihrer hütte unter dem schnee leben müssen. Was über ihre lebensweise erzählt wird, entspricht durchaus der wirklichkeit. Die erzählung ist anschaulich, geistig anregend und spannend. Das buch ist daher als leenswert zu empfehlen.

Jedem bande ist ein wörterbuch beigegeben und ein den einzelnen kapiteln entsprechendes *questionnaire*. Unter den fragen scheinen mir die mit *que* eingeleiteten zuweilen bedenklich. Da liest man: *Que Sara avait-elle déjà vu?* Warum nicht: *Sara, qu'avait-elle déjà vu?* oder *qu'avait déjà vu Sara* oder *qu'est-ce que S. a. d. v.?* Einige grammatiken verbieten nach *que* die absolute fragekonstruktion geradezu, und in Frankreich selbst scheint sie wenigstens ungebräuchlich.

Die austattung dieser bücher ist recht gefällig, sodass sie sich auch zu geschenken eignen.

Wesel a. Rh.

S. SCHMITT.

Harry Fludyer in Cambridge. Eine reihe von familienbriefen von R. C. LEHMANN. Aus dem englischen übersetzt und mit erläuternden anmerkungen herausg. von DR. KARL BREUL. Leipzig, druck und verlag von Philipp Reclam jun. (Universal-bibliothek 3079-80). Preis m. 0.40.

Wenn kenntnis und verständnis des englischen universitätswesens neuerdings bei uns eine merkliche förderung erfahren haben, so ist das vor allem Breuls verdienst. Den abhandlungen in den *Engl. Studien*, den *Preuss. Jahrb.* und den konversationslexiken von Brockhaus und Meyer reiht er jetzt die übertragung des *Harry Fludyer* an und enrollt damit auch dem deutschen leser, wie er sagt, ein bild des lebens eines fröhlichen durchschnittsstudenten von einem früheren cambridger bruder studio und

gründlichen kenner aller dortigen verhältnisse, ein bild, das sich vielseitiger, zuverlässiger und dabei amüsanter schwer denken lasse. Breul hat bei seiner arbeit die frage der reform unseres erziehungswesens im auge gehabt. Nun möge, so meint er, ein jeder leser für sich selbst beurteilen, wie weit Deutschland ursache habe, England um seine feinste universitäts-erziehung zu beneiden, und wie weit es thunlich und wünschenswert sei, ähnliches im vaterlande zu erstreben.

Vielleicht hört der leser aus diesen worten eine leise kritik herausklingen. Damit er keinen allzusehlimmen eindruck gewinne, hat der übersetzer in der einleitung und auf den rat eines deutschen freundes noch deutlicher im nachwort betont, dass Harry Fludyer nicht zu den ernsthaft studirenden *honour men*, sondern den — man könnte fast sagen: studentischen voluntären, den *poll men*, gehört, die »tätlich etwa 2—3 stunden arbeiten«, sonst aber »im vollgenuss der goldenen akademischen freiheit munter in den tag hineinleben«. Wohl sei das sportsleben für alle cambridger und oxforder studenten sehr wichtig, — auch die tüchtigsten beteiligten sich eifrig an den körperlichen übungen, nur übertrieben sie dieselben nicht zum nachteil ihrer wissenschaftlichen arbeit. »Ein deutscher pädagoge«, so fährt B. fort, »wird daher — soweit sich die verhältnisse überhaupt vergleichen lassen — das vorliegende büchlein etwa in demselben sinne lesen und verstehen, in welchem ein engländer die geschichte eines flotten und nicht eben hochgebildeten deutschen korpsstudenten lesen und aus ihr schlüsse auf das deutsche universitätsleben ziehen würde.«

Die warnung ist wohl angebracht. Freilich hat Harrys lebenslustige schwester Aggie recht, wenn sie nicht einschen will, warum man nicht, wie es bei ihrem geliebten Dick der fall ist, geist und zugleich muskeln haben sollte. Dreht sich aber bei unserem helden *alles* um den sport — und das vergnügen —, so ist das eben des guten zuviel. Es wäre schade, wollte deshalb der »deutsche pädagoge« oder ein andrer leser das kind mit dem bade anschütten und nun erst recht auf unsern trink- und saukomment schwören.

England gibt jetzt bei uns in manchem den ton an. Soll aber der sport, wie er in Cambridge oder Oxford herrscht, an deutschen universitäten irgendwie eingang finden, so muss er, vom ruder-sport abgesehen, m. e. den weg über die schulen nehmen. Einiges davon wird auch unsern primarern und sekundarern zu kindisch vorkommen. Man denke sich die würdigen und grossenteils bebrillten jungen herren auf der schnitzel-jagd! Ihre altersgenossen über dem kanal sind eben noch naive, aber auch frische und gesunde *jungen*.

Ich glaube auch, dass der humor des buches von den meisten lesern hierzulande weniger goutirt werden wird, als der herausgeber annimmt.

Bs übertragung zeigt, dass selbst bei gründlicher sachkenntnis und sprachbeherrschung das übersetzen, zumal eines solchen buches, eine schwierige sache ist. Für meinen geschmack ist er im allgemeinen zu

wenig frei verfahren, hat auch gelegentlich stärkere anglicismen unterlaufen lassen (z. b. »für seine süßen speisen berühmt« s. 53). Die zum ersatz des studentischen *slang* gebrachten burschikosen ausdrücke heben sich von dem englisch gefärbten text manchemal wunderlich ab (so auch das »Mädle ruck, ruck, ruck« und »Der mann mit den koks ist da« s. 121). — Die anmerkungen sind, wie nicht anders zu erwarten, vortrefflich.

Wir haben allen grund, B. auch für diesen neuen beitrug im fache der englischen realien dankbar zu sein.

Marburg.

W. VIETOR.

Cricket by W. G. GRACE. Leipzig, Heinemann and Balestier (*The English Library* nr. 141). 1 vol. 1.60 m.

W. G. Grace gilt wohl als der hervorragendste vertreter von ericket in England. Sein buch zeigt uns die ungemeine bedeutung dieses spieles, dem wir leider nichts zur seite zu stellen haben. Es ist nicht bestimmt, jemanden, der das spiel noch nicht kennt, in dasselbe einzuführen; sondern gibt eine darlegung der art, wie sich Grace selbst in das spiel eingelebt hat; erzählt uns, was er und andere darin geleistet haben; zeigt die stellung, die es jetzt einnimmt, und bringt winke, wie es weiter gepflegt und gefördert werden könne. Wer einen begriff davon zu gewinnen wünscht, welche fülle von materiellem aufwand, körperlicher und geistiger leistung von unsern vettern über dem kanal diesem einen spiel zugewandt wird, der lese das buch. Wenn wir hören, dass der massgebende cricket-klub, *The Marylebone Club*, über 3500 mitglieder zählt, deren jährliche beiträge sich auf mehr als 60 000 m. belaufen, dass er vor kurzem auf seinem spielplatz eine gedeckte halle erbaut hat für 3000 zuschauer (preis 400 000 m.), dass berufsspieler dort bis zu 200 m. wöchentlich verdienen, dass der schriftführer des vereins ein jahresgehalt von 8000 m. bezieht; so bekommen wir einen kleinen begriff von den materiellen aufwendungen. Die ausführungen des verfs. über die körperlichen und geistigen leistungen, die von dem ericketspieler erwartet werden, über die strenge zucht, in der er von klein auf für das spiel muss vorgebildet werden; wie auge und hand und fuss, wie der ganze körper zu schärfe, schnelligkeit, gewandtheit, kraft, anmut geschult werden; wie rasche auffassungsgabe, schneller entschluss, sofortiges handeln; geistige klarheit, sicherheit, übersicht; fähigkeit zu leiten und sich unterzuordnen, gehorsam und doch selbständigkeit; ausdauer, eifer, geduld, bescheidenheit, freundliches wesen, anerkennung auch des gegners, selbstüberwindung; kurz, wie eine reihe hervorragender guter eigenschaften und tugenden des körpers und des geistes als unentbehrlich bezeichnet werden, um einen guten ericketspieler zu machen: diese forderungen zeigen uns, dass wir es hier mit mehr zu thun haben als bloss mit »kindischem

spiel«, und dass auch das spiel auf das leben und seinen erst vorzubereiten in hohem masse geeignet ist; eine lehre, welche zu lernen wir in Deutschland kaum begonnen haben.

Solingen.

F. Dönn.

VERMISCHTES.

EINE FRANZÖSISCHE FACHZEITSCHRIFT.

Mit dem märzheft tritt die *Revue de l'enseignement des langues vivantes* (directeur: A. Wolfrohm) ihr 10. lebensjahr an. Zu ihrem ferneren gedeihen wollen wir ihr aufrichtig glück wünschen. Aufz wirksamste vertritt sie die würde und die vorteile unserer französischen berufsgenossen; diese verdanken die herabminderung der zahl der unterrichtsstunden an den staatlichen lycées zumeist ihren unerschrockenen angriffen; ein gleiches hofft sie für die collèges zu erreichen. Wie früher, so betrachtet die zeitschrift es auch in zukunft als ihre vornehmste aufgabe, den von den einzelnen fakultäten entfernt wohnenden kandidaten die vorbereitung auf die prüfungen zu erleichtern. Zu diesem behufe veröffentlicht sie unter der überschrift *Revue des Cours et Conférences* die von den fakultäten gestellten themata und aufgaben, alle amtlichen rundschriften, verfügungen und bekanntmachungen, beförderungen und ernennungen, die anciennetätsliste eines jeden jahres, die zusammensetzung der verschiedenen prüfungskommissionen, nachrichten aller art, welche auf den unterricht in den neueren sprachen bezug haben, auch anzeigen und besprechungen von büchern des auslandes und Frankreichs; das ergebnis der prüfungen wird sie gleichfalls mitteilen, dazu eine liste der für diese bestimmten schriftsteller mit bibliographischen nachweisungen. Neu wird für manchen unserer leser die schriftliche vorbereitung auf die prüfungen sein, welche der herausgeber mit unterstützung eines anderen herrn durch seine zeitschrift kandidaten der provinz und des auslandes ermöglicht; ob ein solches unternehmen in Deutschland anklang fände und erfolg hätte, scheint mir nicht unzweifelhaft. Neben all diesen mittheilungen bringt die vorliegende zeitschrift von jetzt ab auch litterarische und grammatische untersuchungen, übersetzungen und kommentare, welche zu den gegenständen der prüfungen in beziehung stehen. Weniger für die auwärter aufz lehrant als für die lehrenden selbst sind die aufsätze über die lehrweise bei den lebenden sprachen bestimmt; neue gedanken darüber finden gründliche und zwanglose erörterung. Sehen wir uns das 1. heft des zehnten jahrganges auf diese versprechen hin an. *Les Idées sur l'enseignement des langues vivantes* heisst der erste aufsatz, welcher über die *méthode Gouin* handelt; oder genauer gesagt, diese abthut. Über die glänzenden erfolge dieses neuen lehrverfahrens für lebende sprachen hatte der *Temps* einen etwas überschwänglichen bericht gebracht, in

welchem leider die seitenhiebe auf die neusprachlichen lehrer Frankreichs nicht fehlten. Zwei von ihnen rächen sich dafür, indem sie die genannte methode bekämpfen, der eine humoristisch, der andere in ernster weise; der letztere findet die neuen gedanken darin nicht ausführbar, die guten gedanken nicht neu, der erstere verspottet sie mit dem mimisch gesungenen lied des *Pont d'Avignon*, dem zerrbild der methode Gouin. Mit bedauern gestehen wir, kein klares bild von dieser gewonnen zu haben. Soweit wir darüber nach einer belgischen zeitschrift urteilen dürfen, ist sie das gegenstück zu der leistung der deutschen reformer, zur »direkten«, »imitativen« oder wie immer genannten methode; wie so mancher unserer reformer scheint ihr schöpfer die schlüsse aus seinen persönlichen erfahrungen allzusehr zu verallgemeinern. Wer sich genauer darüber unterrichten will, sei auf das vorigjährige maiheft der englischen *Review of Reviews* verwiesen;¹ ich selbst konnte mir dieses leider noch nicht verschaffen. Im anschlusse an den humoristischen artikel *La Méthode du Pont d'Avignon* schreibt der *Inspecteur général*, Emile Chasles, einen brief an den herausgeber, welcher uns aufschluss über die ansichten der regierenden Frankreichs hinsichtlich der neusprachlichen reform gibt; er erkennt deren berechtigung an und bestreitet mit sehr schönen und treffenden worten, dass die neusprachlichen lehrer bei mehrpraktischem betriebe ihres faches mit bonnen verglichen werden könnten.

Im folgenden artikel kämpft E. Mérimée für das gute recht der *südlichen sprachen im unterricht*, insbesondere für das spanische im südwesten. Schliesst man nach amtlichen angaben, so muss man zugeben, dass spanisch und italienisch wenig liebe im süden Frankreichs finden. An verhältnismässig wenigen schulen werden diese beiden sprachen gelehrt, im höheren unterrichtswesen spielen sie gar keine rolle; geeignete lehrpersonen zieht man nicht genügend heran, und bei den prüfungen haben beide eine verkümmerte daseinsberechtigung. Warum ist es so? Der verfasser hat keinen andern grund gehört, als den, dass beide schwesteridiome für geistige arbeit in französischen schulen zu *leicht* seien. Der vorwurf ist nicht berechtigt, aber wenn auch, müssen denn in allen wissensgebieten die schwierigkeiten gehäuft werden? Und wenn spanisch und italienisch weniger schwierigkeiten als die germanischen sprachen (deutsch und englisch) bieten, so sind gewiss auch andere erfolge darin zu erzielen. Des verfassers wunsch, man möge ihnen mehr raum und einfluss geben, scheint uns ebenso berechtigt, wie derjenige preussischer provinzen, an stelle des englischen polnisch oder an den bevorzugten platz des französischen das englische treten zu lassen.

¹ Zum teil abgedruckt in den *Phonetischen Studien* bd. VI, heft 2; ebenso längere auszüge aus dem berichte über eine mit der methode angestellte prüfung im januarheft der *Rev. of Reviews* in *Phon. Stud.* VI, 3.

Bedeutender scheint mir jedoch der aufsatz von Ph. Kuhff, der darauf folgt: *L'enseignement prénotionnel de l'allemand parlé*. Schon im letzten hefte des vorigen jahrgangs hatte er darüber gehandelt und nach einer allgemeinen erörterung auseinandergesetzt, wie der anfangsunterricht im deutschen — ähnlich dem verfahren des erwachsenen im auslande — seinen gang nicht bloss nach sprachlich-formalen gesichtspunkten bestimmen dürfe, sondern dass in verbindung damit eine trennung und gruppierung der dinge und handlungen des gewöhnlichen lebens nach den kategorien des Aristoteles: ort, zeit, leiden, thun, zustand, lage vorgenommen werden müsse. Die stelle, in welcher diese ausführungen gipfeln, lautet: *Si les substantifs utilisés par nous sont ceux des déterminations nécessaires, si les verbes développés par nous sont ceux des actes premiers, nous aurons, par cette double série d'éléments constitutifs, atteint au fonds premier de la Langue. Nous aurons écarté de nos débuts le caprice, la fantaisie. Nous aurons retrouvé et réinstallé à la fois, dans la progression des faits de langue et de grammaire, la loi logique et la loi anthropologique qui président à l'évolution de la parole. La grammaire ne sera plus ce corps de prescriptions desséché et ossifié, où la langue se momifie; ce sera la raison grammaticale, encadrant de ses formes les énoncés les plus topiques de la vie, la succession de faits anthropologiques qui s'offrent ou s'imposent à tous.* In der fortsetzung, die das vorliegende heft bringt, spricht Kuhff von der bedeutung und aneignung eines wichtigen bestandteiles der gesprochenen und geschriebenen sprache: der *notions*. Zunächst wird ihr begriff festgestellt, dann gezeigt, wie sie sich in den rahmen der logischen und anthropologischen kategorien, von denen vorhin die rede war, einfügen, wie sich ihr kreis erweitert, wie sie um ihrer selbst willen und wegen der sachen und handlungen, die in ihnen zum ausdruck kommen, vielfach geübt werden müssen. *Mutatis mutandis* wäre diese klare auseinandersetzung unsern neu-sprachlern zur beherzigung sehr zu empfehlen; hoffentlich finde ich müsse, noch einmal darauf zurückzukommen. In dem artikel *La poésie lyrique contemporaine en Allemagne* zählt Hallberg zunächst die zeitgenössischen lyriker Deutschlands mit angabe ihrer lebensumstände und schriften an; deren würdigung wird er in einem späteren hefte vornehmen. Ins gebiet des englischen schlägt eine kleine abhandlung über das *nomen* mit gutgewählten beispielen aus der heutigen sprache. Den schluss des heftes bilden amtliche nachrichten, eine recht gelungene übersetzung von Molières *Don Juan* I, 1 (statt »es gibt« muss es heissen »es geht nichts über den tabak«) und eine besprechung der *Cosmopolis* Paul Bourgets von Stryenski.

Den anfang des aprilheftes bildet eine abhandlung von H. Lichtenberger: *Histoire de la langue allemande*. Er kommt über das erste kapitel des ersten teils (äussere geschichte der deutschen sprache): *Origine et divisions de la langue all.* nicht hinaus. Offenbar ein tüchtiger germanist, gibt der verfasser einen klaren, einwandfreien überblick über

das grosse gebiet, das unter sein thema fällt. Die *kurze geschichte der deutschen litteratur* von J. Parmentier, für prüfungskandidaten geschrieben, bietet zwar ein gewandtes deutsch, ist aber nicht frei von einigen irreleitenden zusammenstellungen und urteilen. In den *Idées sur l'enseignement des langues vivantes* setzt Mérimée seinen kampf für italienisch und besonders spanisch fort: er weist den vorwurf der geringen nützlichkeit dieser sprachen zurück. Weder im gewerblichen oder handelsverkehr der völker miteinander, noch in hinsicht auf geistiges leben, wissenschaft, litteratur u. s. w., sei dieser vorwurf berechtigt. Frankreich soll auf der geistig aufblühenden pyrenäischen halbinsel nach dem vorrang vor anderen gästen streben und deswegen mehr spanisch treiben. Mir scheint, dass M. die wissenschaftlichen u. a. leistungen der spanier (vielleicht auch der italiener) in den letzten jahrzehnten überschätzt. Der artikel *Nos grammaires* von A. Biard befehdet die forderung von E. Chasles, die neusprachlichen grammatiker sollten sich fernerhin nicht mehr an die altsprachlichen lehren, vielmehr das sprachliche prinzip erkennen lassen und das viele regelwerk mit den zahllosen ausnahmen über bord werfen. Ich stehe für meine person entschlossen auf seiten des angegriffenen, und ich nicht allein in Deutschland. Der verfasser verkennt gänzlich das wesen einer schulgrammatik und ihre rolle im unterricht, wenn er z. b. verlangt, dass der schüler nicht den demonstrativen, isolirenden charakter des englischen artikels zu kennen brauche, wohl aber die einzelnen anweisungen für seinen gebrauch. Ihn widerlegen hiesse eulen nach Athen tragen. Hallberg führt die liste unserer zeitgenössischen lyriker in der *Poésie lyrique contemporaine en Allem.* zu ende. (Zu berichtigen ist, dass G. Keller noch leben soll). Ein kleiner aufsatz von R. de Goëy: *Fait ou supposition* zur erklärung des artikels in dem satze *The lion is stronger than the horse* ist ebenso verworren als überflüssig. Das heft schliesst mit amtlichen bekanntmachungen über prüfungen und der *préparation par correspondance*.

Meseritz.

HENGESBACH.

EIN RÜCKBLICK UND EIN VORBLICK AUF DIE NEUSPRACHLICHE BEWEGUNG.

In der im auftrage des kgl. preussischen ministeriums der geistlichen, unterrichts- und medizinal-angelegenheiten herausgegebenen schrift *Deutschlands höheres schulwesen im neunzehnten jahrhundert*, herausgegeben von prof. Rethwisch (Berlin, R. Gaertner, 1893) heisst es seite 168 f.: »Der grammatisirenden richtung in beiden neueren fremdsprachen tritt seit 1882 eine andere entgegen, welche auf beschränkung des regelwerks, übermittlung einer möglichst korrekten aussprache, sprech- und schreibfertigkeit, aneignung einer auf umfassender lektüre beruhenden kenntnis des fremden volkes, seines landes, seiner kultur dringt«. Nach erwähnung meiner schrift *Der sprachunterricht muss umkehren!* fährt der verf. fort:

•Von gewichtiger seite verlangte man vermittlung der fremden laute mit hülfe der lautphysiologie, und die freude an den resultaten der wissenschaft veranlasste manchen versuch; doch fand diese forderung der sogenannten reformer von anderer seite den heftigsten widerstand. Im engsten zusammenhang damit stand die frage, ob die anwendung einer lautschrift neben der zu recht bestehenden orthographie zu empfehlen, und auch hier teilten sich die ansichten auf das schroffste. Allgemeine zustimmung fand dagegen bereits die forderung, dass die lektüre in der mitte des gesamten unterrichts stehen und durchaus national sein müsse, d. h. dass der verfasser dem fremden volke angehöre, der stoff seinem leben und seiner geschichte entnommen sei. Besonders haben die lehrbücher und chrestomathien sich in der letzten zeit diesen punkt angelegen sein lassen und anekdotenhafte, sowie dem klassischen oder orientalischen altertum angehörende lesestücke aus ihrem rahmen verbannt. In der lektüre wird schon jetzt meist die prosa der poesie, auch dem drama vorgezogen, anknüpfung von sprechübungen an die lektüre bereits auf der untersten stufe vorgenommen. Die reform stellt allerdings an den lehrer erheblich grössere anforderungen als das bisher übliche lehrverfahren; er muss eine durchaus korrekte aussprache besitzen, die fremde sprache gewandt beherrschen, über eine vielseitige didaktische ausbildung und über physische kraft und ausdauer verfügen. Als ein besonders empfehlenswertes unterrichtsmittel hat die neue richtung die anschauung wieder in ihre rechte eingesetzt. Dieser streit hat nicht nur eine grosse anzahl von brochüren und zeitschriftenartikeln theoretischer art hervorgerufen, er hat auch die dem schulgebrauch dienende litteratur in fast staunenswertem masse gemehrt; zahlreiche grammatiken und übungsbücher, zahlreiche lesebücher und ausgaben bewährter autoren sind erschienen . . .

Die folgende stelle entnehme ich einem aufsatz Sallwürks (also eines mannes, von dem auch unsere klassischen kollegen wohl etwas lernen können) in nr. 1 der sich vortrefflich einführenden *Süddeutschen blätter für höhere unterrichtsanstalten* (Stuttgart, Paul Neff): *Bedürfen unsere höheren schulen der erneuerung?* — »Die neueren sprachen rühren sich überall aufs lebhafteste. Es ist nicht zu bezweifeln, dass ein teil der zeit, welche den alten sprachen, wenigstens dem lateinischen, wird entzogen werden, ihnen zufallen wird. Aber sie müssen erst noch die aufgabe erfüllen, bildenden stoff für die verschiedenen klassen herbeizuschaffen. Wenn sie ganz nur dem praktischen nutzen nachgehen, so wird auch ihre zeit bald wieder abgelaufen sein. Bis jetzt haben sie zur begründung einer besseren unterrichtsmethode ausserordentlich viel gethan; aber sie stehen im lehrplan unserer gymnasien doch noch recht vereinzelt da. Das zeigt sich daran, dass der übrige unterricht von ihren methodischen errungenschaften kaum kenntnis nimmt; das hängt aber wieder zusammen mit dem wahne der formal bildenden kraft der alten sprachen. Diesem wahne zuliebe hält man im lateinischen unterricht der unteren klassen an einem verfahren fest, das aller didaktik spottet und die geistige kraft

des knaben an freier entfaltung künstlich hindert. Diese erkenntnis hat heute dazu geführt, dass man das lateinische aus den untern klassen wegnimmt und eine moderne sprache an seine stelle setzt. Das lateinische trägt aber nicht die schuld an dem erkannten misstand, sondern die verkehrte art, es zu betreiben.¹

Auch die schlussworte des verf. mögen hier noch eine stelle finden: »So wäre denn an unsern höheren schulen vieles der änderung bedürftig; aber es lässt sich alles in *eine* forderung zusammenfassen. Die höhere schule des neuhumanismus hat im wahn, am studium der alten sprachen und litteraturen das wirksamste mittel der formalen bildung zu besitzen. die *formale pädagogik* abgelehnt. Diesen fehler ihrer geschichtlichen entwicklung muss die höhere schule heute gutmachen.« W. V.

DIE REISESTIPENDIEN.

Die königl. preussische regirung hat auch in diesem jahr zu reise-stipendien für neuphilologen den betrag von 6000 m. ausgeworfen. Wie viele neuphilologen gibt es in Preussen? Wie viel prozent derselben haben nutzen von diesen 6000 m.? Wäre vielleicht auf eine erhöhung der summe zu hoffen, wenn man darauf hinwies, dass neuphilologen, welche im auslande gewesen sind, ihren schülern auch für den kriegsfall, wenn diese schüler als *soldaten, offiziere* u. s. w. ins feld ziehen, wertvollere und besser verwendbare kenntnisse übermitteln, als solche herren, die nur nach büchern lehren? F. D.

HOSPITIREN IN ENGLISCHEN SCHULEN.

Angeregt durch den aufsatz von Mr. J. Findlay im aprilheft dieser zeitschrift, versuchte ich im *Dulwich College*, London S.E., in deutschen und französischen stunden zu hospitiren. Ich wendete mich zuerst an den auf seite 63 desselben heftes unter den mitgliedern der *Modern Language Association* genannten Mr. Bofelle, der mir mit grösster lebenswürdigkeit versprach, mich im college herumzuführen und mich in einigen seiner stunden zuzulassen, wenn der *head-master* es erlaube. Ich holte dann die erlaubnis dieses herrn, Mr. Gilkes, ein, die unter der bedingung höchst bereitwillig gegeben wurde, dass auch der deutsche lehrer, dr. Wehr, nichts einzuwenden habe. Da auch dieser mir sehr freundlich entgegenkam, habe ich nun wirklich mehreren theils französisch oder deutsch, theils englisch erteilten stunden beigewohnt, allerdings nicht um englisch zu lernen, wie Mr. Findlay meint, sondern nur um einen kurzen einblick in das englische schulwesen zu gewinnen. Herr Gilkes versprach, als ich ihm für seine gütige erlaubnis dankte, *he would be pleased to do the same for my fellow-teachers!*

London.

Dr. W. SEYDEL.

¹ Wäre es nicht richtiger, wenn man hier statt *nicht* — *nicht allein* und statt *sondern* — *sondern auch* setzte?

ANGLISTISCHE VORLESUNGEN IM OWENS COLLEGE (VICTORIA UNIVERSITY) IN MANCHESTER.

Das Owens College versendet ein zirkular bezüglich der im kommenden studientermin (3. oktober bis 22. juni) gebotenen anglistischen vorlesungen. Prof. Toller wird 2 st. wöch. über geschichte der englischen sprache und über altenglisch, Mr. Elton 2 st. wöch. über elisabethanische und jakobeische litteratur lesen (mit einem überblick über die englische litteratur von 1350—1550 und mit besonderer rücksicht auf Chaucers prolog, auf Spensers *Shepherd's Calendar* und Shakespeares *Heinrich V.* und *Hamlet*). Prof. Tout kündigt je 2st. vorlesungen über mittelalterliche englische geschichte und die geschichte Englands in der Tudorperiode, Mr. Tait ein 1st. kolleg über englische kirchengeschichte (bes. von 1660—1727) an. Die honorare schwanken zwischen 1 l. 11 s. 6 d. für eine 1st. und 3 l. 10 s. 0 d. für eine 3st. vorlesung. — Die bibliothek des college enthält über 61 000 bände; 14 fachzeitschriften stehen den studirenden in vollständigen exemplaren zur verfügung. Ausserdem besitzt Manchester die *Chetham Library* und die *Free Reference Library* (100 000 bände). Die im vorigen jahre für 250 000 l. privatim angekaufte *Althorp Library* wird nach vollendung der baulichkeiten ebenfalls offen stehen.

W. V.

FERIENKURSUS IN GENÈVE.

Zur teilnahme an dem französischen ferienkursus in Genf haben sich etwa 160 personen, darunter 50—60 damen, einschreiben lassen. Mit ausnahme der vorlesungen über französische litteraturgeschichte sind zwei sektionen gebildet worden. Die einteilung geschah nach alphabetischer reihenfolge der namen. Die vorlesungen und übungen finden in je zwei stunden täglich für jede sektion an den fünf ersten wochentagen statt und werden von den herrn prof. Bouvier, privatdozenten Zbinden und dr. Bally abgehalten. Sie beziehen sich auf franzö. litteraturgeschichte: theater und poesie von 1850—1880 (2 std.), analyse französischer musterstücke aus der sammlung: Tissot et Collas, *Chefs-d'œuvre des prosateurs français* (1 std.), übersetzung von Börne, *Vermischte aufsätze* (1 std.), franzö. vorträge der teilnehmer (1 std.), phonetik (2 std.), franzö. syntax (1 std.), übungen im lesen prosaischer und poetischer stücke (2 std.). — Der sonnabend nachmittag ist einem gemeinsamen ausflug in die umgegend Genfs gewidmet, und es sind in erster linie die für die litteraturgeschichte interessanten orte Ferney und Coppet besucht worden.

Genf.

W. WANDSCHNIEDER.

DIE FRANZÖSISCHE RECHTSCHREIBUNG.

Wie verlanget, hat sich die französische akademie mit zwei stimmen mehrheit für die vereinfachung der französischen schreibung entschieden. So soll u. a. *je vens* statt *je veux*, *les vois* statt *les voiz*, *blasfème* statt

blasphème geschrieben werden. Die neuen regeln erscheinen im buchhandel. Was die einföhrung angeht, so will man eine gewisse zeit lang den schülern beim examen zwischen der alten und der neuen schreibung die wahl lassen. W. V.

KOLLEGBESUCH UND PRÜFUNGMETHODE.

Die bemerkungen über das sog. schwänzen, die prof. Schmoller in Berlin zum schluss seiner vorlesung an seine zuhörer gerichtet hat, werden in der presse vielfach erörtert. Ein mir vorliegendes zeitungsblatt hebt hervor, dass die schuld nicht allein an den studenten, sondern auch an den professoren liege: die einpaukerei, wie sie besonders bei den juristen, zum teil aber auch bei den philologen üblich sei, wäre nicht möglich, wenn in den prüfungen weniger auf das stoffliche wissen als auf den freien besitz, das bereite anwendungsvermögen gesehen würde. Als abschreckendes beispiel wird erzählt, dass im neuphilologischen examen der professor gelassen das verlangen stellte: *Exposez le développement historique de l'emploi syntaxique du participe présent en français . . .* (nach zehn minuten pause, ungeduldig:) *Commencez donc!* — Ich lasse dies alles ohne kommentar, auch die mit verblüffender deutlichkeit anerkannte konkurrenz zwischen kolleg und einpaukerei bezüglich der schnellsten vorbereitung auf das examen. W. V.

AUFENTHALT IM AUSLAND.

Im hause eines direktors in grösserer universitätsstadt, die besondere vorteile bietet, findet ein junger engländer oder eine junge engländerin freie station und aufnahme in die familie, vorausgesetzt dass ein gleiches seinem erwachsenen sohne in England gewährt würde.

*

Kollegen und kolleginnen, die ihre herbstferien in einer pension in England, Schottland oder Irland zubringen wollen, finden eine grosse auswahl von adressen (mit angaben über den preis u. dgl.) in dem von der *Teachers' Guild* herausgegebenen verzeichnis *Holiday Resorts for Members of the Teachers' Guild of Great Britain and Ireland* (preis 6 d.), das von dem schriftführer, 74 Gower Street, London, W.C., bezogen werden kann. Das verzeichnis enthält auch adressen für den kontinent (Österreich, Belgien, Frankreich, Deutschland, Italien, Luxemburg, Norwegen, Schweden, Schweiz) und für die Vereinigten Staaten.

W. VICTOR.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND I.

OCTOBER 1893.

HEFT 6.

THE RELATIVE EDUCATIONAL VALUE OF ANCIENT AND MODERN LANGUAGES.¹

CHAPTER I.

For the purposes of this paper, I may at once explain that while by "Ancient Languages" I understand only the dead languages of Athens und Rome, by "Modern Languages" I mean the living languages of France, Germany and England. — "Language," says Milton, "is but the instrument of conveying to us things *useful* to be known," but, except for casual mention, I shall not dwell on the *utilitarian* value of modern languages to-night; that is universally admitted. I will speak rather of modern languages as instruments of intellectual discipline and culture, and as the records of the literature of great nations. — Our chairman (Prof. Nettleship) has spoken of language and literature as "*Human life which has escaped the grave,*" and it is upon the broad basis of the general culture and knowledge to be derived from the study of all human life, that I plead for a more serious study of French, German and English in our schools und universities. — As the very body of literature, language is incomparably the finest instrument of education we possess, for it is the record of those choice spirits to whom the gift of utterance has been vouchsafed, and who, amid the weltering chaos of life, have left unto us a memorial of their hopes and fears, their toiling and struggling in the search after truth.

¹ Dieser am 17. mai 1892 im Taylorian Institute zu Oxford gehaltene Vortrag erscheint hier zum ersten mal im druck. D. red.

The great Universities of Oxford and Cambridge have long recognized this fact, but owing to reasons which need not be detailed here, the study of language has hitherto exclusively meant Latin and Greek. Both Universities hold that a detailed course in Latin and Greek is the best preparation for the man who wishes to acquire an elevated English style, hence up to 1884 Cambridge had no honours degree in modern languages, and Oxford still refuses to set any store on English or foreign languages and literatures. The study is not discouraged, it is true, but it is not thought worthy of an honours degree. In our great schools, the vernacular is not much taught, our literature is not studied; French and German are taught by the help of "Messrs Otto, Ollendorff and Ahn" in a haphazard empirical style, which is practically of no educational value whatever; while foreign literature is never even mentioned. Can it be that our language and literature is poorer than that of say Germany? We have the authority of Jacob Grimm for saying that it is not. Why then should we still hold fast to the mediaeval tradition, which considered modern languages irregular in grammar and structure because forsooth they refused to be restrained by the thralldom of the Latin Primers? Why should we leave to the enthusiasm of German scholars the minute study of our native language and literature? Why allow our cousins to investigate for us this glorious instrument of thought and expression which we have inherited like the sceptre we hold from our fore-fathers?

Let us begin English education with the accurate study of English. It is of the utmost importance in teaching a foreign language, that the language which is to be the medium of instruction should be thoroughly understood. English is not thoroughly understood, and foreign languages are seldom seriously studied at school. This is detrimental even to the study of the classics, for the great thoughts and wisdom of the ancients have survived and are incorporated in modern languages and literatures. It is thus just as important, that classical students of the 19th century should know and understand English, French and German, as that they should be continually nurtured on the ancient literatures, which have already so largely determined our modes of thought and

expression. Critical scholarship was formerly a means to an end, now it threatens to become an end in itself. Surely, if the mind merely requires grammatical stimulus, there are difficulties enough and to spare in German accidence and French syntax, even should it find itself confronted by no obstacles when it tackles English grammar. Even if it were not so, a knowledge of French and German is an ever living reality to its possessor. I regret that, with the majority of our fellow countrymen, the classics are not as much appreciated as they deserve to be. Their prestige gains for them a certain *succès d'estime* with minds of a certain culture, but I fear the admiration of the rest does but unconsciously give effect the old adage painfully acquired from the Latin Grammar, "*omne ignotum pro magnifico*." — "*Wir behalten doch am ende von unseren studien nur das, was wir praktisch anwenden können*," says Goethe. How many men habitually read the masterpieces — or otherwise — of antiquity in later life? Statistics on this point would, I fancy, put a different complexion upon that fervent admiration for the classics so often expressed by many an antagonist of modern languages. Are the classics really so perfect as to justify the excessive eulogies bestowed upon them? Are we quite without prejudice in forming our judgment? May not our attitude be something similar to that of the Romanist prostrate before the shrine of an ancient and fabled saint? Are we not taking a great deal on trust? Are Latin and Greek as educative for the majority of mankind as we have been led to believe?

Even if we grant that they are absolutely perfect in the abstract, this is not enough; they are only potentially so; for notwithstanding all the labour and ingenuity which has been lavished upon them, they have not been made attractive enough. If boys are to be educated, they must be stimulated, their training should interest them; we must give them something which is relatively attractive, something which they will appreciate and which, in its early stages, will by its inherent interest rivet their attention. This, modern languages and literatures, if taught by educated men upon a rational method, could not fail to do. There is never any visible connexion in the boy's mind between the daily dole of Caesar and Xeno-

phon and the thoughts and experiences of his own life. This study of the classics is often far too abstract. Can it then be wondered at, that after a boy has got up, by the aid of grammar, dictionary and crib, his meagre dole of Virgil or Sophocles, he turns to that lightest of Literature "Tit Bits" or to the sterner delights of the "Penny Dreadful"?

Nor is there anything wonderful in his doing so. The dry formalism of Latin and Greek is intensely repellent to the average boy's active receptive mind. I trust this contention will not be misunderstood. I have no wish to derogate from the claims of the Latin Language — even in its mediaeval stage — to a position of almost unique importance in the history of the culture of the human race; but the intellectual convenience which caused it to be the learned medium of intercourse in Europe no longer exists. It is no longer spoken at Oxford and Cambridge, and it only lingers on in "canine" form as a kind of student's slang at some of the German Universities. None save the more pedantic, pretentious or exclusive of classical or theological scholars ever venture to employ it. It is no longer used for records of proceedings at law.

As in ecclesiastical matters, so in education. Long after forms and ceremonies have lost any significance they may have originally possessed, they have still retained a superstitious hold both on public and on private opinion. From the darkest Ages Latin and Greek have held an honoured place until, as Emerson has it, they have now "become stereotyped as education."

The culture conveyed to the mind by classical study and nothing else cannot fail to be somewhat one-sided. The classics do not stimulate us to action, but rather predispose us to dreams; they are not altogether in sympathy with the spirit of the age. Can we not teach French, German and English quite as scientifically and accurately as we can Latin and Greek? Can we not teach boys to appreciate the masterpieces of English, French and German literature? Surely this is not impossible! Yet it has never been tried.

Can we not free ourselves from our superstitious veneration for empty forms and see if it be not possible to remedy a state of things whereby the exercise of construing Latin

and Greek is demanded of all men and of all intelligences? Surely it must be narrowing for the mind and cramping for the intellect of a nation, that each one of its citizens should be passed through the same educational mill. May not the Greek and Roman languages have too long possessed the monopoly in secondary education? Has not our native language been too long ignored? Have not foreign literatures been studiously overlooked? Has the influence of the classical languages always been beneficial? Can we deny that they have blotted out much of our vigorous native vocabulary? Has not our speech been emasculated? Has not our very syntax been warped? Truly we have too long been bound by the classic chain. — Was not the spirit of parochialism upon the Philistines who, at the Renaissance, transplanted into the living body of our native speech, portions from the dead Corpus of the Roman language?

I venture deferentially to suggest that although these pathological operations were successfully accomplished, they were performed by quack practitioners who were ignorant of the principles of "natural selection" and understood not the laws of "evolution." Our native speech has been slandered, vilified and abused. It has been cast out of doors and proscribed. Some good Samaritans, Shakspeare, Marlowe and Ben Jonson, took it up and carefully tended it, till, despite its wounds, it attained a giant-like stature. Since then, notwithstanding many attempts of the learned to sap its strength and cramp its frame, it has grown and multiplied, and this is entirely due to the native inherent vigour of its constitution. Neglect and opposition have merely retarded a growth which they could not crush.

How much longer are we going to neglect Ben Jonson's advice to the English nation "to ripen the wits of our children and advance their knowledge" by the study of our native tongue? One of the main reasons why English education produces such comparatively poor results is that we do not thoroughly understand the language which is the medium of all the instruction we give, viz: English. — With French and German, the case is slightly different. The reason the standard is so low is traceable to the reign of Messrs Otto, Ollendorff,

Ahn, Prendergast and Co. These systems do not edify the mind, they build up no faculty, nor are they even a short cut to the languages they attempt to teach. The *fons et origo malorum* in their case has been the entire absence of any rational method in teaching these languages. As some one has happily put it: "The teaching of French and German has been spoiled by cups of tea."

But henceforward, this complaint cannot honestly be made. Some years ago, a method was formulated, which last January met with the official approval of the highest Educational authority in Europe, — the Prussian Education Department. This new method, while it ensures a complete mastery of a language, also affords as adequate a mental training as that obtainable from classical study.¹ But I must leave the consideration of this most interesting part of my subject, to briefly summarize the history of the study of French and German in England.

CHAPTER II.

If we glance back at the position occupied by French and German in English schools in the 18th century, a melancholy state of affairs is disclosed. We find that though Latin and Greek were taught in the grammar schools, French formed no part of the regular curriculum. Hence it held no very high place in the esteem of young Englishmen. Later on this indifference would not unfrequently develop into contempt, for we were then in a chronic state of war with France, and the patriotic Briton would occasionally boast that he could neither speak nor understand the language of "frog-eating Mounseer." In the case of German, the "insular note" was even more pronounced, for despite the Teutonic extraction of our Royal Family, prejudice was against the language, and it was not studied. Even our great writers appear almost ignorant of the existence of Klopstock, Lessing, Schiller and Goethe.

Thus it is only during the present century, that French and German have gained a permanent place in our school

¹ What can be done with the new method has been ably shewn by Messrs Victor, Passy, Dörr, Klinghardt and others.

time-tables. Only sixty years ago, French was studied as an "extra" which ranked with "dancing and deportment," while German, although at that time (1831) the great Goethe was entering on the last year of his life, was practically an unknown tongue. True, some far-sighted spirits, such as Sir Walter Scott, Thomas Carlyle and Coleridge, had been induced to study the language, but except for such casual attention, German scholarship was non-existent in England.

With the marriage of Queen Victoria to a German Prince, whose encouragement of modern languages at Eton¹ soon gave them a certain vogue in less favoured schools; with the establishment of the French Empire under Napoleon III., and with the institution of Competitive Examinations, French and German received an impetus to which they largely owe the improved position they occupy in our schools to-day. But even under these improved circumstances, as those of us whose experience goes back into the last generation will recollect, French and German, apart from their recognized position as conduit-pipes of the army, were not always viewed in the light of serious studies. The time devoted to them was utterly inadequate,² the French or German master was not always in sympathy with his pupils, and in the absence of the stimulus such sympathy produces, the results obtained were frequently very poor.

As an instance of the utter contempt felt until quite recently for all things foreign, one need only quote the oft-told tale, that on the French mastership at Woolwich falling vacant, the Duke of Wellington did not hesitate to appoint the husband of his discharged housemaid or cook. But "a great deal has happened since then." We have seen a United Germany and a United Italy grow up; France has consolidated her power and developed her resources. English scholars have taught their countrymen, that France and Germany have not only languages but literatures. *Faust* and *Les Misérables* have electrified the world.

¹ Dr. Arnold of Rugby was, I understand, the first to introduce the study of modern languages at that school.

² There is still ground for complaint in this respect.

French art has found numerous admirers; German music is admittedly supreme, while the latest results of research in Chemistry, Geography and Mathematics are published simultaneously in French, German and English. So too, in the domain of History, Philosophy and Educational Science, the latest additions to knowledge are frequently published in French and German.¹ The great science of Comparative Philology owes most of its vigour to the indefatigable diligence of German scholars. Englishmen are gradually becoming less insular and more cosmopolitan in social intercourse, more open-minded in their relations with the outside world.

Although modern languages have now won tardy recognition from a certain section of the public, which has recognized their social, commercial and political value; though they are daily increasing in importance as school subjects, and though their most uncompromising opponents cannot maintain that a knowledge of them does not treble the library whence information can be drawn, yet, in spite of all this, there exists a class of mind which never wearies of bringing forward arguments against French and German as instruments of humanistic culture.

No one, so far as I am aware, has yet deemed it worth while to attempt a serious defence of modern languages as instruments of culture, but they have been strongly attacked on many occasions. Let me quote a few statements out of many.

"Modern Languages," said the late Mr. J. K. Stephen in his defence of Compulsory Greek at Cambridge, "can be learnt partly by guess-work, partly by imitation." "They can be 'picked up' by a few weeks' residence in the foreign country," says another. "They are quite out of place at a University," says a third. "They are out of court at once as a training ground for mind," said the late headmaster of Uppingham (Mr. Thring). "There is not enough in them as subjects," says a fifth, "they contain no history or philosophy." And so on,

¹ Indeed, I have been told, that at Oxford, unless a man can read modern German, he finds a difficulty in getting a First class in the Honours School of *Literae Humaniores*.

but I will not further multiply instances. — The condemnation of modern languages is unanimous in many quarters. But why? Is their educational value really nil?

If we examine the stock arguments, we shall find that most of them are mere stereotyped assertions, and that not one of them is wholly borne out by the facts of the case. In the absence of sound argument, considerable ingenuity has been exercised in getting up a case against modern languages. Latin and Greek, it is urged — being dead — are fixed *languages*, but as French and German are still spoken, they are merely changing *dialects*, and being themselves “undisciplined,” it is alleged that they are necessarily incapable of affording mental discipline to the student of them. Now, these statements are either rhetorical, or, they are meant as arguments, in which latter case, the ease with which they can be met augurs well for the speedy recognition of the educational value of modern languages in the immediate future. Yet no less an authority than the late Headmaster of Uppingham devotes some 18 pages of dogmatising to the task of proving that while the modern languages of Europe are valueless as a training subject for the young, “Greek and Latin are the most perfect practice-ground in the world for training mind.”

Mr. Thring’s whole argument is based on the assumption that modern languages are learnt “as by a baby in the nursery” and that the power of speech does not involve the slightest mental training. These premises being as I shall hope to shew untenable, the whole fabric of argument crumbles to the ground. No one will venture to maintain that a boy at school learns French or German in the same way that he learnt his mother tongue; the maternal method is not in use outside the *Kindergarten*¹; nor will any one care to dispute the fact that the effort involved in uttering grammatical speech is one involving considerable concentration of thought, judgment and coordinating power. And although I am quite prepared to admit that some teachers of foreign languages — notably Messrs Otto, Ollendorff, Ahn and Co. — may have somewhat

¹ M. Gouin’s method is a mere organized continuation of the *Kindergarten* process.

overrated the *ear* as an educational medium, yet it is an undeniable fact that classical scholars and teachers have hitherto woefully underrated it. The ear, like the eye is one of the entrances to the mind, but the latter has no monopoly as a medium of education. Ear, eye, tongue and voice; these are the instruments by means of which we learn a language.

(Fortsetzung folgt.)

Cheltenham.

W. STUART MACGOWAN.

ÜBER FRANZÖSISCHEN UNTERRICHT.

AUS ANLASS DER SCHRIFT A. v. RODENS: *IN WIEFERN MUSS
DER SPRACHUNTERRICHT UMKEHREN?*

(Fortsetzung.)

MITTEL- UND OBERSTUFE.

Doch zurück zur hauptaufgabe des vierten unterrichtsjahres, der einprägung der unregelmässigen konjugation. An diese wird sich noch zweierlei mit einer gewissen inneren notwendigkeit anschliessen: aus der formlehre die *bildung der mehrzahl* von hauptwörtern und eigenschaftswörtern auf *-al* nebst *travail — travaux, ciel — cieux*¹, *oeil — yeux, aïeul — aïeux, aïeuls*; aus der satzlehre der *konjunktiv zum ausdrück des gewollten*.

In der ersteren beziehung hat man wenig mehr zu thun, als früher besprochenes und geübtes zu befestigen, unter scharfer scheidung zwischen der nicht eigentlich unregelmässigen, sondern lautgesetzlich beeinflussten *bildung al — aux* (*Faites mettre les chevaux à la voiture*) und der abweichenden *schreibung chapeaux, jeux, cheraux*, die auf *voix, paix* u. a. übertragen ist. Beides findet sich wieder in den zeitwörtlichen formen *vaut, peux, vaux*, aber nicht minder in *faucon* (vgl. *falke*), *au roi, mieux, chaux* (vgl. *kalk*). Auch die schreibung ist jetzt zu erklären, was bald geschehen ist und natürlich mit benutzung der schultafel geschehen muss, dann aber wahrlich der unterwerfung der schülerinnen unter eine anscheinend ganz willkürlich ihnen auferlegte schreibregel weit vorzuziehen ist.

In ähnlicher weise wächst dem unterricht dieses jahres seine syntaktische aufgabe zu. Auch hier handelt es sich nicht um etwas neues, denn ein *anfang* zur erkenntnis der bedeutung des konjunktivs muss schon bei der zusammenstellung seiner formen in der vorhergehenden klasse gemacht worden sein.

¹ *Notre Père, qui es aux cieux!*

Sobald einmal die gleichartigen formen aus einer anzahl von sätzen herausgehoben werden, tritt die notwendigkeit ein, mit dem gemeinsamen bestandteil der verschiedenen wörter einen bestimmten begriff zu verbinden, und wieder, wie für die stammsilben, ist zur übermittlung desselben, aus den nämlichen gründen, eine wiedergabe der französischen beugungssilben durch deutsche ganz unzulänglich und der erreichung des unterrichtszwecks ungünstig, nur geeignet, zu vielfachem unfranzösischem gebrauch des modus den grund zu legen. *Übersetzen* mag man den konjunktiv in sätzen, und dann wird oft genug der deutsche sich *nicht* einstellen. Dasselbe gilt von den zeitformen und von allen in wortformen oder wörtern ausgeprägten syntaktischen verhältnissen: man wird immer auf den schon hervorgehobenen grundsatz zurückgeführt, dass die grammatik einer sprache allein aus dieser heraus begriffen werden muss, dass erst *nachher* das vergleichen mit der muttersprache nützlich ist. Wie schädlich das beliebte verdeutlichen auf dem wege der übersetzung ist, das zeigt u. a. die häufige vermischung des französischen passivs mit dem futurum durch die schüler.

Doch alles das ist nichts neues, und ich gehe nicht weiter darauf ein. Was den konjunktiv anbelangt, so scheint es mir am besten, sowohl im dritten wie im vierten unterrichtsjahre nur *den fall grammatisch* zu behandeln, in dem sich seine bedeutung am einfachsten und durchsichtigsten darstellt: seine verwendung zum ausdruck von gewolltem. Sätze z. b. mit *je suis fâché que*, wie Walter deren einen zur übung gibt, halte ich selbst auf der hier in rede stehenden stufe der mädchenschule nicht dazu geeignet. Die allerleichtesten und zugleich allerhäufigsten ausdrücke des gewollten nehme man für den ersten anfang, sätze nach der art des andern bei Walter: *Mes parents désirent que je sois appliqué*, überhaupt solche beispiele, in denen der konjunktiv in einem objektsatz erscheint. Dass es sich in solchen fällen um etwas handelt, was man verwirklicht zu sehen wünscht, was aber eben deshalb noch nichts anderes als eine vorstellung der betreffenden person ist, und dass dies letztere die bedeutung der konjunktivischen form ist: das können nach zusammenstellung einer reihe von derartigen sätzen kinder dieses alters recht wohl

herausfinden, zumal wenn entsprechende sätze mit indikativ gegenübergestellt werden, und die sache lässt sich dann weiter einleuchtend genug machen. Die nachfolgende vergleichung des französischen sprachgebrauchs mit dem deutschen zeigt, dass die muttersprache in diesem punkte weniger genau den gedanken zum ausdruck bringt. Durch konjugationssätze wird schliesslich der konjunktiv als ausdruck des geforderten und daher nur als vorgestellt betrachtet in verbindung mit einer anzahl von ausdrücken der forderung eingepägt: die formen im satz, für den sie da sind. Über diese anwendung thut man, glaube ich, gut, auch im folgenden jahre, im anschluss an *rouloir*, *falloir*, nicht hinauszugehen, indem man die vorkommenden sonstigen fälle des konjunktivs mit den sätzen, in denen sie sich finden, übt, aber einstweilen nicht zum zweck der erkenntnis aus diesem zusammenhang löst. Dagegen bringt der grundsatz, zusammengehöriges nicht unnötig zu trennen, es mit sich, dass man schon jetzt den bekannten fall in andren satzformen wiedererkennen lasse, d. h., ausser den subjektsätzen, die betreffenden hauptsätze (nur wenige häufige wie *Vive le roi!*, *Ton nom soit sanctifié!*, *Dieu soit béni!*), beifügungssätze und umstandssätze hinzunehmen, von den letztgenannten jedoch nur die mit *pour que*, *afin que* beginnenden¹.

Was von den *formveränderungen* noch übrig bleibt, möchte ich dem *fünften* unterrichtsjahr zuweisen. Zunächst bedarf die erkenntnis der *femininbildung* einer vervollständigung: während auf der unterstufe nur das durchgängige ausgesprochen wurde (s. die zusammenfassung, welche in dieser abhandlung unter betonung des unterschiedes von laut und schrift versucht worden ist), findet hier nach erfolgter wiederholung die dort weggelassene übersicht über die besonderheiten (s. Kühn, *Kleine schulgr.*) ihre richtige stelle. Da aber die femininform des eigenschaftsworts das mittel ist, durch welches die beziehung der eigenschaft auf eine als weiblich vorgestellte person oder sache verkörpert wird, so hat schon der anfangsunterricht von dieser bedeutung ausgehen müssen (s. Walter

¹ Kühn legt in der *Kleinen schulgr.* (s. 33) auch dem konjunktiv nach *avant que* die bezeichnung der absicht bei und fügt hinzu: „Nach *avant que* steht jetzt immer der konjunktiv, also auch dann, wenn keine absicht vorliegt“. Ist denn jemals hier der indikativ gebräuchlich gewesen?

s. 34–35); jetzt wird die übereinstimmung in geschlecht und zahl weiter geübt, und zwar auch an solchen sätzen, in denen die mehrheit sich aus beigeordneten wörtern zusammensetzt, theils mit gleichem, theils mit verschiedenein geschlecht, und theils in derselben, theils in verschiedener person. Was sonst von der kongruenz erörtert werden soll, kann später gelegentlich kommen.

Nicht eigentlich zu den formveränderungen, sondern zur wordbildung gehörig, aber in diesem zusammenhang gleichfalls zu berücksichtigen ist der entsprechende ausdruck des natürlichen *geschlechts* in hauptwörtern, unter verzicht auf unregelmässigkeiten wie die bildung auf (*er*)esse (*maitresse, comtesse, princesse* sind ohne besondere einprägung bekannt genug), *le peintre* und die ähnlichen fälle. Dies leitet zur bestimmung des grammatischen geschlechts über. In sehr vielen wörtern ist es durch die bildungsweise gegeben, und das führe man den schülerinnen durch eine kurze wiederholung vor augen, bei der man mit den heifügungen abwechselt: *la tentation, mon voyage, cette découverte* u. s. w. Im übrigen muss das geschlecht von anfang an mit den einzelnen wörtern sorgfältig befestigt werden; selbst das wenige, was Kühn in der *Kleinen schulgr.* an zusammenfassnng hierüber bringt, geht schon zu weit: die angabe über die flussnamen ist unhaltbar (s. Lücking, *Fr. gramm.* § 86).

Anderseits vermittelt die kongruenz den übergang zu der *syntax des mittelworts*, aus der aber nur das unerlässliche zur sprache kommt, im ganzen in übereinstimmung mit Kühns bemerkungen in der *Kleinen schulgr.* Nachdem die kongruenz des mittelworts von neuem geübt worden ist, folgt eine zusammenstellung der wenigen intransitiven zeitwörter, welche die zeitformen der vollendung ausschliesslich durch umschreibung mit *être* bilden. Und zwar genügt hierbei die noch etwas beschränkte zahl, die Kühn gibt; nur *rester* und *retourner* sollten hinzugefügt werden. Die wörter müssen, allenfalls mit ausnahme von *convenir*, längst bekannt sein, wenn sie in diesem zusammenhang vorkommen; die beigelegte übersetzung ist also zwecklos, wenn nicht schädlich; mindestens darf *parvenir* nicht mit *gelingen* und *sortir* nicht mit *herauskommen* wiedergegeben werden, auch *aller* nicht mit *gehen*, sondern mit *sich fort-*

bewegen. Ferner ist es eine irreführende ausdrucksweise, wenn in einer anmerkung die erklärung folgt, dass *avoir* vorzugsweise die handlung, *être* den sich daraus ergebenden zustand bezeichne: gemeint ist wohl, dass der *satz* mit dem einen oder dem andern zeitwort gebildet werde, je nachdem mit dem mittelwort der vergangenheit die bedeutung einer handlung oder die eines zustandes dem zusammenhang nach schon an sich verbunden sei; vgl. z. b. *Je te croyais parti, Le beau-frère de la veuve, parti depuis vingt ans, C'est assez causé* neben *Il a causé*. Aber auch so ist mit der anmerkung wenig anzufangen. *Il a succombé, prospéré, plu* drücken ein vollendetes geschehen aus (was sich auch wieder nicht von *allen* andern fällen sagen lässt), aber durchaus keine handlung. Dass die anwendung von *être* ursprünglich durch die vorstellung eines zustandes bedingt ist, glaube ich auch; allein diese erklärung lässt unmittelbar nur solche sätze verstehen, in denen wirklich bei der angabe des vollendeten vorgangs der dadurch hervorbrachte zustand mitverstanden und zwar als *hauptsache* mitverstanden wird (vgl. Paul, *Princip. der sprachgesch.* ² s. 230), z. b. *Cette nouvelle n'était pas encore arrivée*, vgl. *Nous voici arrivés*. In den sätzen dieser art hat das mittelwort seine ursprüngliche bedeutung mit der einer dauer vertauscht; so tritt ja noch heute dem *satz* *L'armée a passé par ce pays-là* ein *La procession est passée depuis une demi-heure*¹ gegenüber, dem mittelwort der vergangenheit ein (psychologisch so zu nennendes) mittelwort der gegenwart. Die möglichkeit einer solchen doppelten satzbildung ist nur noch bei wenigen intransitiven vorhanden; daneben ein gleichartiger wechsel bei reflexiven, ohne verschiedenheit des hilfszeitworts: *Je suis revenu sur le navire où il était embarqué* neben *Il s'est embarqué à Toulon*. Die ersteren erwähnt Kühn in seiner grösseren grammatik; in der andern übergeht er sie, ganz mit recht, denn dieser rest eines früher ausgedehnten freien gebrauchs² hat nur geringe bedeutung für die spracherlernung. Eine ausgleichung zwischen

¹ Diese und fast alle andern angeführten beispiele sind aus französischen quellen entnommen.

² Zahlreiche beispiele desselben findet man bei Diez, Hölder, Chassang, Brunot.

den beiden satzbildungen musste notwendig eintreten, weil in manchen fällen der zusammenhang dem hörenden gestattete, das mittelwort in seiner eigentlichen oder in seiner erweiterten bedeutung zu fassen, während den redenden die entgegengesetzte vorstellung hier zur wahl von *avoir*, dort zur wahl von *être* veranlasst hatte. Wenn nun z. b. der satz *Tous ses amis sont accourus pour sa fête* auch von dem vorgang, der satz *Les anciennes mœurs avaient alors totalement disparu* auch wesentlich von dem ergebnis desselben verstanden werden konnte, so führte dies zuerst zu unterschiedsloser verwendung der beiden ausdrucksweisen und musste in der regel den untergang der einen zur weiteren folge haben; dabei war indessen die möglichkeit gegeben, dass für verschiedene bedeutungen eines zeitworts ein verschiedener gebrauch sich festsetzte, was z. b. bei *convenir* geschehen ist (vgl. den deutschen wechsel zwischen *haben* und *sein*). Im übrigen ist in der that von der alten doppelförmigkeit wenig mehr vorhanden, und dies wenige schwindet mehr und mehr zusammen, indem auch hier die eine satzbildung auf das gebiet der andern übergreift. So sind *accourir* und *disparaître* kaum mehr der zwiefachen verbindung fähig, und an andern zeitwörtern vollzieht sich derselbe zusammenfall (s. das verzeichnis bei Plattner). Dabei behält und behielt gewöhnlich *avoir* die oberhand, jedenfalls durch einwirkung von dessen sonstiger überwiegender verwendung, und nach Brunot (*Gr. hist.* ² s. 443) führt die volkstümliche rede dieses hilfszeitwort überhaupt durch, bei intransitiven und reflexiven wie bei transitiven. Dass in gebildeter rede bei einigen zeitwörtern gleichwohl die umgekehrte ausgleichung stattgefunden hat und noch stattfindet, erklärt sich daraus, dass diese, abgesehen von *naître* und *mourir*, fast alle unter den begriff der blossen ortsveränderung fallen, dass daher bei denselben in den häufigsten, folglich wirksamsten sätzen die vorstellung des zustandes sich vordrängte und infolge dessen die bildung mit *être* dem gedächtnis von jeher fester eingeprägt war und nach eingetretener vermischung sich leichter wiederholte. Man denke an sätze des täglichen verkehrs, wie die folgenden: *Monsieur est sorti, parti, revenu de voyage; mon frère est entré au service, retourné à la ville, devenu officier. Naître* und *mourir* ihrerseits haben die verbindung mit *être*

schon aus dem lateinischen überkommen, und ihr begriff hat diese geschützt.

So scheint im grossen und ganzen der streit zwischen den beiden hilfszeitwörtern im *französischen* verlaufen zu sein. In einer andern sprache, bei einem andern volke konnte er unter andern, schwerlich sicher erkennbaren psychologischen bedingungen anders verlaufen: im spanischen ist *haber* zu ausschliesslicher herrschaft gelangt (s. Diez ³ III s. 289–90); im deutschen hat *sein* ein grösseres gebiet behauptet, als im französischen *être*. Im allgemeinen handelt es sich bei dem gegenwärtigen französischen gebrauch um eine gewohnheitsmässige bezeichnung der vollendung, diese allein kommt grammatisch zur geltung. Die psychologische verschiedenheit wird zwar dadurch nicht aufgehoben, bleibt aber meistens unbezeichnet und findet ihren etwaigen ausdruck durch *andere* sprachliche mittel¹. Deshalb mein obiger einwand gegen Kühns angeführte anmerkung; sie erklärt den satz *Il est arrivé à Paris*, versagt aber, sobald man ändert: *Il est arrivé le matin, et repart le soir*. Die wünschenswerte erklärung wird vielmehr in der weise zu geben sein, dass man den gemeinsamen begriff der blossen ortsveränderung, und, mit rücksicht auf *devenir, naître, mourir*, der veränderung überhaupt, suchen lässt und aus der *häufigkeit* der fälle, in denen bei dieser klasse der gedanke an den bewirkten zustand im vordergrunde steht, den allgemeinen gebrauch von *être* ableitet.

Weiter erheischen die partizipialkonstruktionen (weshalb nicht »verschiedene beziehung des part.«?) eine gründliche klarstellung. Zusammenfassendes braucht dabei nicht viel gesagt zu werden: die paar zeilen Kühns reichen hin, sollten sogar um den zusatz verkürzt sein, der die verschiedenen möglichen übersetzungen aufzählt.

¹ So durch verschiedenheit des verhältnissworts: *Napoléon I^{er} est mort en 1821* neben *Le colonel Laurent est mort depuis 1883 (le Temps)*. *Il est parti hier pour la campagne*; aber sehr häufig *Il est parti à la campagne*, ferner *Les premières levées ne sont pas encore toutes parties à la frontière que quelques-uns de ceux qu'on est parvenu à y envoyer sont déjà de retour* (Taine). Auch bei transitiven kann die vorstellung von dem ergebnis des vorgangs zur erscheinung kommen: *Le marchand a perdu depuis peu une de ses meilleures pratiques* (Ac.).

Es trägt zur erhellung des wesens dieser form bei, wenn man dem mittelwort der gegenwart das *gérondif* in einigen schlagenden beispielen gegenüberstellt, dem verbalen *adjektiv* das verbale *substantiv*, das, im gegensatz zu jenem, der beziehung auf ein subjekt nicht bedarf (*L'appétit vient en mangeant*). Mit *en* verbunden, bezeichnet das *gérondif* die *gleichzeitigkeit* eines vorgangs im verhältnis zu einem andern. Eine andere beziehung zu demselben kann sich *zu* der gleichzeitigkeit *gesellen* und für die wahl der übersetzung entscheidend werden; die bedeutung des verhältnisworts, wie unter ähnlichen umständen die des mittelworts, bleibt trotzdem einheitlich; vgl. die nebenbedeutungen deutscher verhältniswörter, die nicht immer selbständigkeit erlangt haben, z. b. die bedeutung von *bei* in dem satze *Bei gehöriger anstrengung wirst du dein ziel erreichen*.

Diese beiden punkte sind n. e. für das verständnis und den richtigen gebrauch des *gérondif* mit *en* von grosser wichtigkeit und müssen auch im lehrbuch einfachen und kurzen ausdruck finden.

Endlich empfiehlt es sich, dieser klasse noch die lehre vom *gebrauch der nennform* zuzuweisen. Die bedenken, welche sich dem entgegenstellen könnten, werden, glaube ich, bei genügender vereinfachung derselben nicht mehr gerechtfertigt sein. Diese aber würde in der mädchenschule auch bei einer verschiebung auf das folgende jahr geboten sein; man würde sonst viel zeit und mühe ohne rechten erfolg aufwenden und dem übrigen unterricht entziehen. Wegen der zu grunde zu legenden auffassung des *infinitif* sei an die frühere ausführung hierüber erinnert. Meine ansicht über das einzelne wird sich in dem zweckentsprechenden masse ergeben, wenn ich wieder den inhalt des betreffenden abschnitts von Kühns kleinerem buch verfolge und einige bemerkungen über die nötig scheinenden änderungen mache.

Was dort unter I vorausgeschickt ist, gibt zu solchen kaum veranlassung. Es enthält eine aufzählung der häufigsten, schon auf der unterstufe vorkommenden zeitwörter, die teils, abweichend von der deutschen art bei den entsprechenden wörtern, durch die blosse nennform, teils durch die nennform mit *à* ergänzt werden. Es wird wohl notwendig sein, eine zu-

sammenstellung dieser fälle schon in den ersten jahren vorzunehmen; vielleicht auch, sie nicht nur auf der schultafel, sondern auch im lehrbuch zu geben. Grammatik ist eine derartige sammlung einzelner, diese oder jene verbindung verlangender zeitwörter durchaus noch nicht: sie dient zunächst zur befestigung des einzelgebrauchs und kann durch hervorhebung des gleichartigen zur vorbereitung der späteren grammatischen erkenntnis benutzt werden. Jedenfalls ist das, was später von der syntax der nennform gelehrt werden muss, keine ausführung des früheren, wie es Kühn nennt; dieses bringt nicht die wichtigsten fälle des infinitivs, sondern einige vorläufige angaben. Hier sind u. a. *réussir* und *parvenir* aufgeführt, beide mit der bezüglich des letzteren vorhin bestrittenen bedeutung »gelingen«. Und doch heisst dieses »(zu einem ziel) durchkommen«, »gelangen«, jenes »erfolg haben.«

Die ausführung nun beginnt mit dem oben erwähnten satz, dass der infinitiv, als substantivform des zeitworts, wie das subst. gebraucht wird und, wie dieses, präpositionen vor sich hat. Darauf wird zuerst der blosse infinitiv, sodann der von präpositionen begleitete behandelt. Übersichtlicher würde das ganze sein, wenn diese einteilung der verwendung des infinitivs als subjekt, prädikat u. s. w. untergeordnet wäre. Dabei wäre von selbst der infinitiv mit *de* als log. subjekt mehr zu seinem rechte gekommen; er ist doch nicht so selten, dass man sich mit einer erwähnung desselben in einem klein gedruckten zusatz begnügen dürfte, wie Kühn es thut. Dieser bindet ihn unrichtigerweise an die adjektive, nach denen der infinitiv mit *à* stehen kann, und schliesst damit verbindungen wie *Il convient de f. qc.*, *Ce te sera une grande honte de mourir en fuyant* (*Leseb.* 109, 15—16) völlig aus. Dafür könnte in einer kleinen schulgrammatik anderes ohne schaden fehlen: jedenfalls *faillir*, *il me tarde* (besser »ich kann es kaum erwarten«), *se refuser à*, auch *raconter*. Bei der vorgeschlagenen anordnung würde der satz *Les combattre était chose impossible* die doppelte umwandlung erfahren: *Il était impossible de les c.*, *C'était chose imp. de les c.* Dann würden folgen: der infinitiv als prädikat; als objekt, teils ohne verhältniswort (wie das subst.), teils mit *de*; als entferntere bestimmung von zeitwörtern, teils ohne verhältniswort (nach *aller*, *venir*, wie in *schlafen gehen* u. ä.),

teils mit *de* (*Je prie chacun de vous de songer à son honneur*, *Leseb.* 109, 2—3), teils mit *à*: entweder zur bezeichnung des gegenstandes, an dem etwas geschieht (so u. a. *être — longtemps, toujours — à f. qc.*), oder des ziele (so u. a. *parvenir*, wohl auch *consentir à f. qc.*; ferner *avoir, trouver, donner à f. qc.*, dann *aimer, apprendre, chercher, enseigner à f. qc.*), teils mit *après, par, pour, sans*; als bestimmung von eigenschaftswörtern. teils mit *de* (*étonné, heureux* u. a. m.), teils mit *à* (*propre, seul; joli, triste; difficile, facile, prêt*); als bestimmung von hauptwörtern, meistens mit *de* oder *à*.

Soweit der gebrauch des inf. mit dem des subst. übereinstimmt, ist es rätlich, sätze der letzteren art bei der vorführung der verschiedenen fälle heranzuziehen. Die einzelnen im lehrbuch aufgeführten wörter, die auf diese oder jene art mit dem inf. verbunden werden, wird man natürlich nicht lernen lassen. dagegen an möglichst vielen derselben oder an andern, die der lesestoff bietet, die verwendung des inf. im satze zeigen und üben, auch *afin de, au lieu de, de peur de, de manière à* an gehöriger stelle einfügen und *avant de* hinzufügen, dagegen von der schlussbemerkung nunmehr absehen.

(Fortsetzung folgt.)

Heidelberg.

R. MEYER.

DIE SOCIÉTÉ DES PARLERS DE FRANCE

UND DER

HEUTIGE STAND DER SPRACHLICHEN ERFORSCHUNG FRANKREICHS
(UNTER BENUTZUNG DES VORTRAGES VON G. PARIS).

Eine schon im sommer d. j. 1889 ins leben gerufene gesellschaft zur erforschung der französischen mundarten hat soeben ihr erstes lebenszeichen von sich gegeben. Es ist die veröffentlichung der 1. nummer des *Bulletin de la Société des Parlers de France* (*paraissant tous les deux mois*), juillet 1893, Paris, H. Welter, éditeur, 59 rue Bonaparte¹. Durch eine reihe verschiedener umstände verhindert, hat die gesellschaft ihre absichten während der verflossenen vier jahre nicht verwirklichen können. Indes ist die zeit nach ansicht des präsidenden, Gaston Paris, nicht ohne fruchtbringende thätigkeit geblieben, und es stehen eine reihe wertvoller veröffentlichungen in aussicht.

Das bulletin enthält einen vortrag, den G. Paris in der abschliessenden general-versammlung des *Congrès des Sociétés savantes* am 26. mai 1888 gehalten hat, und der zur gründung der neuen gesellschaft den anstoss gab. Über seinen inhalt wird weiter unten berichtet. Des weiteren bringt das bulletin einen beitrag des rühmlichst bekannten Abbé Rousselot: *Récits du Moulin-Neuf, commune de Cellefrouin (Charente)* in dreifacher wiedergabe, nämlich in phonetischer transskription, in dem patois mit französischen lettern und in der schriftfranzösischen übersetzung. Unter der überschrift *Enquêtes* folgt sodann eine reihe von thematen, auf die vorderhand sich die

¹ Das bulletin tritt an die stelle der bisherigen *Revue des patois gallo-romans*, par Gilliéron et Rousselot.

untersuchung aller derjenigen erstrecken soll, die an dem ziele der gesellschaft mitzuarbeiten wünschen. Da sie einen einblick in die handhabung der methode gewährt, die bei dem studium der dialekte angewandt werden soll, so seien die hauptsachen in kürze wiedergegeben. Für die *lexikologie* handelt es sich erstens um die feststellung aller volkstümlichen worte, die sich auf den himmel, die gestirne und die atmosphäre beziehen, unter berücksichtigung aller zugehörigen sprüchwörter und sinnsprüche, sowie der wetterregeln; zweitens um die namen des pfluges und all seiner einzelnen teile. Die *geographische lexikologie* untersucht die frage, in welchen gegenden die wörter *coq, gal, geline, poule* angewandt werden. Die *semantik* sucht die bedeutungswandlungen von *triticum, frumentum, ablatum, granum* nach zeit und ort zu bestimmen. Für die *phonetischen* untersuchungen sind zwei themata gestellt, nämlich: 1. die wandlungen des lateinischen *a* in seinen verschiedenen stellungen und betonungen und zwar für diesmal: *A normal tonique libre non suivi d'une syllabe atone*; und 2. schwund des lateinischen *s* vor konsonanten, nicht bloss in einzelnen wörtern,¹ sondern für solche gegenden, wo sich das schluss-*s* teilweise erhalten, auch im zusammenhang der rede, z. b. in: *il n'est pas loin, il n'est pas mal, il n'est pas puni*. Zu achten ist dabei auf die konstaturung von übergangsstadien; denn vor dem schwund kann der konsonant zu *ê, h* oder *ê* werden, wobei unter *ê* der »harte«, *ê* der »weiche« deutsche *ch*-laut zu verstehen ist. Für die *morphologie* ist die konjugation des verbums *essere, être* als aufgabe bestimmt, für die *syntax* endlich die übereinstimmung des *participe passé* in verbindung mit *avoir*. — Es versteht sich von selbst, dass Rousselot, der die themen gestellt hat, bei jedem einzelnen wichtige und interessante aufklärungen über die art der bearbeitung gibt, da sich die gesellschaft an mitarbeiter in den provinzen wendet, die nicht alle in behandlung solcher fragen geschult sind.

Das bulletin berichtet ferner über die einzelnen sitzungen, die bisher stattgefunden haben. Als bemerkenswertes haupt-

¹ Die angeführten wörter rechtfertigen die beschränkung des themas auf das lateinische *s* nicht ganz, insofern sich unter ihnen einige andern ursprungs finden.

ziel der bestrebungen der gesellschaft gilt die herstellung eines linguistischen atlas für ganz Frankreich, ein ziel wie es ja bekanntlich von Suchier in Gröbers *Grundriss* schon vor jahren angebahnt ist, wenn auch die jetzt ins werk gesetzten und hoffentlich methodisch streng gehandhabten detailforschungen zu umfassenderen und grössere sicherheit gewährenden resultaten gelangen werden. Der atlas soll wenn möglich bis zu der für das jahr 1900 geplanten weltausstellung fertig gestellt werden. Es sei hier gestattet, den wunsch auszusprechen, dass die wissenschaftliche bedeutung des wichtigen werkes nicht unter dem bestreben leiden möge, bis zu einer bestimmten zeit damit zu ende kommen zu wollen. Zum schlusse finden sich in der julinummer des bulletins die statuten der neuen gesellschaft, mittheilungen über die zirkulation der zur verfügung der mitglieder stehenden werke und endlich ein verzeichnis sämtlicher mitglieder des *Conseil général*, des vorstandes und der gesellschaft selbst. In dem *Conseil général* finden sich die namen der ersten romanisten Frankreichs vereinigt, und es unterliegt wohl keinem zweifel, dass die unter dem vorsitz von G. Paris arbeitende vereinigung von so berühmten sprachforschern glänzende ergebnisse zu tage fördern wird. Von den mitgliedern selbst wohnen die meisten in Paris, ungefähr 30 in den verschiedenen gegenden Frankreichs. Es ist zu hoffen, dass die so wichtigen *sections régionales* in den nächsten berichten als in allen theilen Frankreichs bestehend und arbeitend angeführt werden können. Erfreulicherweise ist zu konstatiren, dass die stellung der fragen und die angewandte methode eine so sachliche, klare und einfache ist, dass ihre beantwortung nirgendwo auf schwierigkeiten stossen wird. Das zur anwendung kommende phonetische alphabet hat in der hinsicht ebenfalls vorzüge, die seine anwendung erleichtern und sichere ergebnisse erhoffen lassen.

Für diejenigen leser dieser zeitschrift, denen das bulletin selbst nicht zugänglich ist, wird es erwünscht sein, eine übersicht über den inhalt des vortrages von G. Paris zu erhalten. Derselbe zeichnet sich durch eleganz und klarheit des stils sowie durch grosse gesichtspunkte aus und ist für das programm der französischen dialektforschung grundlegend.

Nach einigen einleitenden worten geht der redner auf die

französische schriftsprache über, die im wesentlichen der dialekt von Paris und der *Ile-de-France* ist. In den nachbardistrikten spricht der bauer wie der pariser, die nūancen zwischen seiner sprache und derjenigen von Paris sind verwischt. Je weiter man sich aber entfernt, desto verschiedener wird die sprache der landbevölkerung, nicht aber so sehr die der städter. Das verständnis der laute und worte wird schwieriger, schliesslich gelangt man in den Pyrenäen, der Bretagne und in Flandern zu sprachen ganz fremden charakters. In dem bunten genisch von eigentümlichkeiten lassen sich zonen abgrenzen, wie man sie für den ölbaum, den mais und den wein bestimmt hat, indes erkennt man überall die einheitliche grundlage und kaum merkbare übergangsstufen von einer gegend zur andern. Es gilt eben das gesetz, welches P. Meyer aufgestellt hat, dass man in einem linguistischen gebiet von einem solchen ursprung wie das in Frankreich keine eigentlichen dialekte unterscheiden kann, sondern nur sprachliche eigentümlichkeiten, die sich unter einander zu verschiedenen kombinationen vereinigen können. Die geographischen grenzen eines charakteristischen zuges decken sich sehr selten mit denen eines andern, auch nicht etwa mit den ehemaligen oder heutigen politischen grenzen, wohl aber manchmal mit solchen, die durch gebirge, grosse flüsse oder unbewohnte gegenden bestimmt sind. Alles, was man daher bis heute für die festsetzung von dialekten und unterdialekten gethan hat, ist fast gänzlich verlorene mühe gewesen. Selbst die unterscheidung zwischen einer *langue d'oc* und einer *langue d'oïl* hat nur gültigkeit für die schriftsprache, obwohl sich auch da schon seit dem mittelalter schriftstücke finden, die man streng genommen weder dem einen noch dem andern gebiet zuschreiben kann. Auch die grenzlinie, welche vor einigen jahren zwei mutige und gewissenhafte forscher zwischen beiden sprachgebieten festzustellen sich bemüht haben,¹ wird bald von der einen, bald von der andern sprachlichen eigentümlichkeit überschritten, so sehr sich die beiden gelehrten auch in der auswahl der charakteristischen merkmale beschränkt hatten. Und wie sollte sich eine der-

¹ Tourtoulon et Bringuier, *Étude sur la limite géographique de la langue d'oc et de la langue d'oïl*.

artige seltsame grenze, die Frankreich von osten nach westen in zwei stücke schneidet, erklären? Die weiter vorgeschrittene wissenschaft stürzt diese phantasiegebilde. Freilich haben in der langen geschichte des landes gewisse politische oder intellektuelle zentren grossen einfluss auf die sprachentwicklung ausgeübt; es haben sich durch verpflanzung der bevölkerung aus einem gebiet in ein anderes sprachliche inseln gebildet, wie jene im gebiete der Gavacherie, wo man, mitten in der Gascogne, den dialekt von Saintonge spricht. Solche ausnahmen bestätigen nur die regel.

Die mundarten (*parlers*) Frankreichs haben also eine einheitliche grundlage, aber eine mannigfache verschiedenheit je nach gegend und ort. Ihr wortschatz und ihre grammatik erweisen sie als aufs engste verwandt mit den andern romanischen sprachen, die alle zusammen entwicklungen des lateinischen sind, nicht aber sogenannte *tochtersprachen*. Die zeitlichen übergangsstufen folgen sich ebenso allmählich wie die örtlichen. Nur muss man nicht das klassische latein zur vergleichung heranziehen, weil es eine künstliche, trügerische starrheit und unveränderlichkeit darbietet. Da es allein in den überlieferten schriftwerken angewandt wurde, so sind die fortlaufenden veränderungen der eigentlichen lateinischen sprache unsern augen entzogen, bis dann schliesslich im 9. jahrhundert die lebende sprache durch die schrift verkörpert wurde. Einige der verschiedenen formen, unter denen dies geschah, sind schriftsprachen geworden, andere haben bis heute noch nicht die ehre der niederschrift erfahren. Das keltische hat fast gar keinen einfluss auf die französische sprache ausgeübt, der wortschatz hat daraus nur einen verschwindenden bruchteil entnommen, darunter kein einziges verbum. Dagegen sind die Ortsnamen zum grossen teil auf das keltische zurückzuführen. Viele derselben sind schon in ihrer geschichte und ihren umwandlungen erforscht, namentlich durch d'Arbois de Jubainville; eine vollständige liste aber harret noch der vollendung. Wertvoll für diesen teil des studiums sind die auf veranlassung des ministeriums in angriff genommenen *Dictionnaires topographiques départementaux*, deren erscheinung nur zu langsam vor sich geht, und deren plan für gewisse einzeluntersuchungen erweitert werden müsste. Nicht nur die namen der bewohnten orte,

sondern auch die für die geschichte der sprache, der ideen, sitten und des aberglaubens so wichtigen benennungen anderer örtlichkeiten (*lieux dits*) sind zu berücksichtigen. Auch die erforschung der nach zeit und gegend so verschiedenen benennungen der heiligen wäre für die philologie von besonderem werte. Die *Académie des Inscriptions* hat schon eine solche arbeit preisgekrönt und wird sie demnächst veröffentlichen.

Die lateinische sprache hat sich nun im laufe der jahrhunderte in den verschiedenen gegenden des landes auf mannigfaltigste entwickelt, und es würden heute nicht zwei gemeinden mit derselben sprache vorhanden sein, wenn sich nicht, wie schon gesagt, unter politischen und litterarischen einflüssen gewisse zentren gebildet hätten, welchen sich die verschiedenen sprechweisen der nachbargebiete angeschlossen. Paris ist seit dem mittelalter der wichtigste dieser mittelpunkte gewesen. Das hier gesprochene französische, das natürlich auch fortwährenden veränderungen und bereicherungen unterliegt, hat über alle andern örtlichen sprachverschiedenheiten den sieg davongetragen und letztere zum range von patois herabgedrückt. Aufgabe der dialektforschung ist es nun, zu sammeln und zu sichten, was noch von spracheigentümlichkeiten existiert, ehe es zu spät ist. Letzteres ist für Paris und seine umgebung bereits der fall, nicht aber für die in grösserer entfernung gelegenen gegenden. Hier finden wir die volkssprache, wie sie sich seit 15 jahrhunderten entwickelt hat, noch mehr oder weniger intakt; sie zeigt gleichzeitig eine wunderbare mannigfaltigkeit und überraschende harmonie in den umwandlungen, bietet aber nirgends verletzende gegensätze oder gewaltsame unterbrechungen. Die aufgabe der gesellschaft ist es nun, in einem grossen phonetischen atlas alle diese erscheinungen zu verzeichnen, nicht nach willkürlich geschaffenen einteilungen, sondern in dem ganzen reichtum und der freiheit dieser unermesslichen entfaltung. — Um dies werk zu verwirklichen, bedarf einerseits jede gemeinde, andererseits jeder laut, jede form, jedes wort seiner besonderen, mit naturwissenschaftlich strenger methode ausgeführten monographie. Es kommt dabei weniger auf tiefe kenntnisse als auf den wert der seitens der mitarbeiter angewandten methode an. Die vielen, jedes jahr erscheinenden *Dictionnaires patois* sind fast durchweg ohne

den der arbeit und mühe entsprechenden wert, da die angewandte methode ungenügend ist. Die an der *École des Hautes Études* von Gilliéron veranstalteten praktischen kurse für das wissenschaftliche studium der patois haben eine reihe von fachleuten für diese zwecke herangebildet, doch erhalten auch nicht in Paris wohnende mitarbeiter dort die besten ratschläge für ihre untersuchungen. Den mittelpunkt für solche arbeiten würde die vor kurzem von Gilliéron und Rousselot begonnene *Revue des patois gallo-romans*¹ bilden, neben welcher noch Clédats *Revue des patois* (Lyon) zu nennen wäre.

Folgendes sind einige der wichtigsten allgemeinen regeln für die erforschung der spracheigentümlichkeiten: Je mehr man sein beobachtungsfeld beschränkt, desto genauer und fruchtbringender wird die beobachtung. Man erforscht daher in nur *einem* weiler, *einer* gemeinde oder höchstens in einer gruppe von gemeinden alles, laute, formen, worte, sätze. Die niederschrift muss in möglichst treuer, unzweideutiger weise geschehen. unter berücksichtigung der feinsten nünancen. Die wörterverzeichnisse müssen vollständig sein, mit allen bedeutungswandlungen, wenn nötig mit erklärenden abbildungen der geräte, verzierungen u. s. w. Auch die art, wie neubildungen von worten vorgenommen werden, sowie ein verzeichnis der gebräuchlichen familiennamen muss im wörterbuch platz finden. Die bisher stets vernachlässigten syntaktischen erscheinungen sind von hervorragender wichtigkeit, erfordern aber zeit und eindringende beobachtung. Texte von liedern, spielformeln, erzählungen, sprüchwörtern vervollständigen die monographie und bilden obendrein einen wertvollen beitrag zur *folk-lore*. — Weiterhin sind die sprachlichen eigentümlichkeiten einer gemeinde im vergleich mit denen der nachbargemeinden zu untersuchen, das gemeinschaftliche und das abweichende zu bestimmen und je nach dem phonetischen oder morphologischen kriterium, das der beobachtung zu grunde liegt, verschiedene gruppen zn bilden. Nach dem muster von Gilliérons *Atlas phonétique du Valais roman* sind dann die geographischen grenzen jeder einzelnen erscheinung in die karten einzutragen.

¹ Die *Revue* ist jetzt durch das *Bulletin de la Société des Parlers de France* ersetzt und hat aufgehört zu erscheinen.

Hat man eine grosse zahl solcher karten nebeneinander, so bemerkt man bald grössere phonetische und morphologische gebiete, von denen aber wohl keins sich mit dem andern deckt. Solche karten bilden die grundlage für die geographische erforschung der sprache. — Die einwirkung der einflussreichen zentren, der städte auf die dörfer, der höheren stände auf die niederen, der schriftsprache auf die patois bildet ein anderes, auch für die psychologie wichtiges thema. Hat man so die spracherscheinungen, wie sie die gegenwart bietet, erforscht, so müsste man, wo es möglich ist, die zeitlichen übergangsstadien festzustellen suchen. Die sich bietenden schriftlichen quellen sind natürlich nur mit kritischer vorsicht zu benutzen, und man darf von ihnen nicht mehr verlangen, als sie bieten können. Die wenigsten sind datirt oder datirbar, fast alle stehen unter verschiedenartigen einflüssen hinsichtlich der schrift und der in ihnen angewandten sprache. Übrigens müssten alle urkunden des 13. und 14. jahrhunderts, die in der volksprache abgefasst sind, so getreu wie möglich veröffentlicht und kritisch erforscht werden. Erst nachdem dies geschehen, können stilistische eigentümlichkeiten für diese oder jene gegend festgestellt werden. Die vergleichung der lebenden mundarten klärt über die oft unverständliche niederschrift auf, die schriftlichen belege geben hingegen oft klarheit über die entwicklung der jetzigen eigentümlichen lauterscheinungen. Alle diese letztere untersuchungen setzen natürlich tiefere philologische schulung voraus. Eine solche ist erst recht nötig, wenn man den spuren der lautlichen und formalen entwicklung bis zu dem ursprung, den entsprechenden volkslateinischen worten, folgen will. Der unterschied zwischen der klassischen und volkstümlichen sprache ist dabei ein so grosser, dass eine genaue kenntnis der klassischen sprache noch nicht in den stand setzt, solche studien zu machen. Nur die von Diez angebahnte vergleichung aller neulateinischen idiome und eine genaue kenntnis der lautgesetze führt zu sicheren etymologischen ergebnissen. Die meisten mitarbeiter an der erforschung der *parlers de France* werden daher gut thun, diese arbeiten anderen zu überlassen und nicht durch vage vermutungen die solide grundlage der forschung zu stören. Die genauere erkenntnis der patois wird aber gewiss nicht verfehlen, neues licht auf so manche etymologische rätsel zu werfen.

Ebenso vorsichtig muss man natürlich gegenüber den germanischen elementen der patois sein, deren untersuchung ebenfalls so viel des interessanten bietet. Die erforschung der eigennamen und vornamen, die den romanischen völkern während mehrerer jahrhunderte fast alle von den germanen geliefert wurden, würde ebenfalls von grossem wert sein und vielleicht gestatten, den einfluss jeder einzelnen germanischen nation in dem lande, wo sie sich niedergelassen, festzustellen. Am meisten vorsicht aber ist dem keltischen element gegenüber geboten, dessen einfluss bis jetzt erklärlicherweise stets überschätzt worden ist. Gründliche kenntnis aller neulateinischen und aller keltischen dialekte sowie des strengen verfahrens der vergleichenden grammatik können darin allein zu sicheren resultaten führen. Alle vermutungen, so geistreich sie auch sein mögen, sind vom übel.

Erst wenn nun alle vorarbeiten in gründlicher weise geschehen sind, wenn alles, was an spracherscheinungen vorhanden, örtlich und zeitlich gesammelt und gesichtet ist, können die gelehrten — wie es Chabaneau und Joret schon in tüchtigen arbeiten versucht haben — daran gehen, monographien für irgendeine lautliche oder formale erscheinung auf dem ganzen gallo-romanischen gebiete zu schreiben. Solche arbeiten bilden dann die ausbeute der eingeheimsten ernte: sie haben zur notwendigen vorbedingung *une moisson bien faite et soigneusement engrangée*.

Soweit G. Paris über den heutigen stand der sprachlichen erforschung Frankreichs, der zu ihrem fortschritte notwendigen arbeiten, der vorhandenen hilfsmittel, der anzuwendenden methoden, und der allgemeinen gesichtspunkte, die zu beachten sind. Hoffen wir mit ihm, dass eine zahlreiche schaar von tüchtigen mitarbeitern sich finden möge, um das grosse werk, das die *Société des Parlers de France* sich zur aufgabe gestellt hat, zu fördern und bald zu vollenden. Die *Revue des patois gallo-romans* hat als solche zu wenig beachtung gefunden, und die geringe zahl der mitarbeiter gewährte keine aussicht für eine systematische und schnelle durchforschung des ganzen grossen gebietes. Die jetzige organisation der gesellschaft ist eine derartige, dass sich eine wirkliche förderung der arbeiten erwarten lässt. Von welcher wichtigkeit diese studien für die

historische grammatik der französischen sprache sein wird, ist s. z. in vorzüglicher weise von Koschwitz in dem vortrag dargestellt worden, den er im jahre 1891 auf dem *Congrès scientifique international des Catholiques* zu Paris gehalten hat, und der zum grössten teil in der *Revue des patois gallo-romans* (4^e année n^o 16, oct. 1891) u. d. t. *La phonétique expérimentale et la philologie franco-provençale* zum abdruck gelangt ist, worauf hiermit verwiesen wird.

Berlin (z. z. Neuilly s. S.)

B. RÖTTGERS.

DIE NEUE FRANZÖSISCHE ORTHOGRAPHIE.

Pariser zeitungen vom ende august veröffentlichen den bericht, welchen Gréard, *vice-recteur de l'Académie de Paris* und beiläufig bemerkt einer der tüchtigsten pädagogen des heutigen Frankreich, der franz. akademie in der frage der orthographie-reform erstattet hat. Die vorgeschlagenen änderungen, welche von der akademie mit einer allerdings geringen mehrheit angenommen wurden, sind im wesentlichen folgende:

1. Mehr übereinstimmung im gebrauch der MAJUSKELN; bisher schrieb man z. b.: *Le Théâtre-Français*, aber *la Comédie française*.

2. Möglichste beseitigung der BINDESTRICHE und zwar verschmelzung der wörter, wenn sie möglich ist z. b. *contrecoup*, *contrepied*, *tirebouchon*, *passepourtout*, *portecigare* etc.; sonst den bindestrich weglassen z. b. *pot au feu*, *char à bancs*, *état major*; auch *cet homme ci*, *dors tu?* also in den frageformen des verbs. Beibehaltung des bindestrichs nur in wörtern wie *français-latin*, *franco-russe*, *timbre-poste*, *trente-trois*; ferner in *petit-fils*, *grand-oncle* etc.

3. AKZENTE und APOSTROPH. Weitere beseitigung des zirkumflex: *Assidument*, *dévouement*. Ferner *événement* analog *arènement*, *il plait* wie *il tait*, *puissè je* wie *le piège*; *des* auch als präposition und *la* als adverb. Weglassung des apostrophs in *entrouvrir*, *entraîner*, *entracte*, *presquîle* etc., des tremas in *iambe*, *iambique*, wie schon jetzt in *ionique*.

4. Franzisirung der FREMDWÖRTER in schreibung (wie *roschif* und *biftef*, auch *break*, *spleen*, *meeting* in franz. orthographie) und formveränderung (wie *les agendas* auch *les erratas*).

5. Gleiches GESCHLECHT bei gleicher ableitung und bedeutung, also *œuvre*, *période* immer weiblich, *office* immer

männlich, *demi* mit *e*, ob vor oder nach *heure*, *hémisphère* weiblich wie *atmosphère*. Ferner ohne *s* *quatre-vingt*, *cent*, und adverbialia *tout* immer unverändert.

6. DOPPELVOKALE UND ZUSAMMENGESETZTE VOKALE. Statt stets *i*, ausser wenn es = *ii* ist, also *mistère*, *tiran*, *tipe*, wie schon Bossuet schrieb, ferner analog *faïence* auch *maïonnaise*, *baïadère*. — Dann analog *peur* und *neuf* (früher *œu*): *seu* und *beuf*, vielleicht auch *euil* (statt *ail*).

7. ÜBERFLÜSSIGE KONSONANTEN. Wie *rapsode*: *rétorique*, *rinocéros*, ferner *astme* und mit Molière *misanthrope*; wie *carte* *corde*: *cronologie*. Wie *fantastique*: *filosofie*, *alfabet*. Also stat *rh*, *th* und *ph* immer *r*, *t* und *f*.

8. Beseitigung der INKONSEQUENZEN. Wie *résonance*, *honorer* *eharriot*, *abatage* auch *résoner*, *honneur*, *charrette* und *abaleu* (also auch *batre*?); wie *elle coud*: *il absoud*, wie *tu mords* *tu plains*, wie *clientèle*: *tutèle*, wie *écartèlement*: *renouvellement* wie *j'achèterai*: *je jèterai*, wie *il ensorçèle*: *il appelle*.

9. Die endung *ant* beim subst. wie in *excédant*, *prétendant* auch in *affluent*, *expédiant*, *présidant*, *équivalant* und damit unterscheidung von *ils affluent*, *ils expédient* etc.

10. Statt *x*: *s* wie bisher in *les lois*, *les clous*, so in *le genous*, *les tableaux*, *les chevaux*, *heureus* und beim verb: *j reus*, *je peus*, *je vaus*.

Wie man sieht, sind die vorgeschlagenen änderungen sehr umfangreich, wohl die bedeutendsten seit dem 17. jahrhundert. Sie werden der franz. sprache viel von ihrer willkür nehmen und damit die erlernung derselben für die ausländler und ihrer orthographie für die franz. schuljugend ganz erheblich erleichtern. Die aufnahme dieser änderungen ist indessen nach dem *Journal des Débats* (*soir*, 25 août) keineswegs günstig gewesen. Grosse und kleine geister, darunter schriftsteller, welche die sprache selbst zu misshandeln sich nicht scheuen, haben die neue orthographie angegriffen; aber es ist schon eine erheblich ruhigere stimmung eingetreten, und das blatt hofft, dass, da die franzosen ein vernünftiges volk wären, das gern lehre annehme, die änderungen bald allgemein angenommen würden. Anders urteilen die verleger und drucker. Madame la Vicomtesse du Peloux, welche ich um auskunft gebeten hatte, schreibt mir darüber: *Mon libraire s'est informé*

chez des éditeurs et au lycée Condorcet. Il me dit: «De tout ce que j'ai pu obtenir il faut conclure qu'il se passera certainement un très long temps, avant que la réforme orthographique puisse se réaliser dans le sens où elle est présentée. On continuera longtemps encore à écrire comme par le passé». De mon imprimeur: «Notre imprimerie, qui publie des journaux quotidiens est dans un courant plutôt politique que littéraire ou pédagogique; je m'informerai de l'état de la question et vous adresserai les renseignements obtenus. Le mouvement n'est pas du tout dessiné et on fera bien de ne pas tenir compte, pour une publication en cours, de la susdite réforme». Das klingt im ganzen nicht sehr hoffnungsvoll. Würde sich die französische regirung entschliessen, die neue orthographie für die schulen und schulbücher sowie für die bureaux der eigenen behörden vorzuschreiben, so wäre zu hoffen, dass die zeitung und zeitschriften bald nachfolgen, und damit würde die durchführung in kurzer zeit gesichert sein. Allein ob die regirung diesen schritt ohne ein votum der kammer thut, ist mindestens fraglich.

Wiesbaden.

K. KÜHN.

BERICHTE.

VERSAMMLUNGEN.

DIE VERHANDLUNGEN DER ROMANISCHEN SEKTION
DER 42. VERSAMMLUNG DEUTSCHER PHILOLOGEN UND SCHUL-
MÄNNER IN WIEN, 24.—27. MAI 1893.

(Nach den berichten im festblatte der philologenversammlung.)

In der konstituierenden sitzung am 24. mai wurde hofrat Mussafia (Wien) zum obmann, prof. dr. Meyer-Lübke (Wien) zum obmann-stellvertreter und die realschul-professoren dr. Friedwagner (Wien) und Seeger (Wien) zu schriftführern gewählt. Hierauf wurde die reihenfolge der vorträge festgesetzt.

In der sitzung vom 25. mai sprach prof. dr. Tobler (Berlin) über *adjektiva in substantivischer verwendung*. Der vortragende unterschied die fälle, wo im adjektiv alles gegeben wird, was für den sprechenden die vorstellung eines seienden ansmacht, von jenen fällen, in welchen das substantivirte adjektiv als bezeichnung des mit einer eigenschaft behafteten theiles eines grösseren bestandes aller dinge gilt, und ferner namentlich von jenem gebrauch, vermöge dessen das adjektiv die art bedeutet, wie, oder die thatsache, dass eine eigenschaft hier oder dort verwirklicht ist. Den zunächst durch das französische verfolgten erscheinungen wurde weiterhin im deutschen, im lateinischen und griechischen nachgegangen. Schliesslich fand das spanische um des eigenthümlichen umstandes willen besondere berücksichtigung, dass hier das adjektiv, auch wo es die eigenschaft als ein für sich seiendes bezeichnet, gleichwohl in flektirter form antritt, bestimmt durch genus und numerus des wortes, das den träger der eigenschaft nennt.

Der vorsitzende dankte im namen der versammlung für den vortrag des ausgezeichneten gelehrten.

Hierauf machte dozent dr. Zenker (Würzburg) mittheilung von seiner untersuchung über *die historische grundlage und entwicklung der sage von Gormund und Isenbart*, welche den gegenstand des gleichnamigen fragmentarischen denkmals der französischen volksepik bildet. Er zeigte, dass die berichte zweier chroniken aus dem 11. und 12. jh. als geschichtsquellen nicht verwertet werden dürfen, weil sie beide wahrscheinlich aus

dem epos selbst geschöpft sind. Indem er dann den inhalt des epos zu ermitteln suchte, wies er darauf hin, dass die zu grunde liegende sage eine bemerkenswerte übereinstimmung mit einer alten normannischen tradition über den herzog Rollo zeige, dass also vermuthlich eine übertragung der sage von Rollo auf den helden des epos oder umgekehrt stattgefunden habe. In dem Gormund des epos glaubte der vortragende eine verschmelzung zweier historischer personen, eines dänischen seckönigs Gnthorm und eines wikingerkönigs Wurm (frz. = *Gormon*) erblicken zu sollen.

Der vorsitzende drückte dem vortragenden den dank der versammlung für seine interessanten mittheilungen aus.

Am 26. mai hielt die romanische sektion eine gemeinsame sitzung mit der englischen sektion ab, über welche schon in den »verhandlungen der englischen sektion« ausführlich berichtet wurde.

In der sitzung vom 27. mai war die romanische sektion anfänglich mit der philologischen vereinigt, da der eröffnende vortrag des landesschulinspektors dr. Huemer (Wien) über die *sammlung vulgärlateinischer wortformen* für die mitglieder beider sektionen von interesse war.

Der vortragende zeigte, wie wünschenswert für philologen und romanisten eine sammlung wäre, die auf grund der jetzt teilweise in richtiger form vorliegenden quellen des vulgärlateins, des erweiterten inschriftenmaterials und der angaben spätlateinischer schriftsteller unternommen würde. Dann gab er eine sammlung der formen *mis* und *tis* und zog daraus schlüsse auf die erklärang der formen *mi*, *mismi*, *mus*, *ma*, *mum*. Er erörterte die notwendigkeit einer vollständigen sammlung der vulgärformen überhaupt und schlug behufs erreichung des ziele folgende resolution vor: »Die philologische und romanische sektion der 42. versammlung deutscher philologen und schulmänner in Wien hält die schaffung eines dem gegenwärtigen stande der wissenschaftlichen forschung entsprechenden lexikons der vulgärlateinischen wortformen für ein bedürfnis und erwartet von der liberalität der gelehrten gesellschaften und einzelner, die sich mit der herausgabe namentlich spätlateinischer und frühromanischer schriftdenkmäler befassen, durch die anlegung und beigabe reichhaltiger wortindices, durch erweiterte mittheilungen von lesarten vulgär geschriebener handschriften, durch die leihweise überlassung von kollationen solcher handschriften und ähnlichem eine wesentliche förderung dieser arbeit.«

Die diskussion dieser resolution wurde der romanischen sektion überlassen. Dieselbe wurde einstimmig angenommen, ebenso der antrag des hofrates Mussafia, es sei ein komitee zu wählen, welches an die Wiener akademie ein memorandum richte des inhalts, dieselbe möge bei der veranlassung von handschriften-kollationen die genaue notirung auch der lautlichen, morphologischen und graphischen varianten zur pflicht machen. In dieses komitee wurden hofrat Mussafia, prof. dr. Meyer-Lübke und landesschul-inspektor dr. Huemer gewählt.

Als weiterer gegenstand der tagesordnung folgte der vortrag des realschul-professors dr. Friedwagner (Wien) *über schwierige fälle bei der wiederherstellung der ursprünglichen gestalt altfranzösischer dichterwerke*. Nachdem der vortragende die schwierigkeiten im allgemeinen angedeutet und durch beispiele veranschaulicht hatte, machte er einige vorschläge, wie denselben begegnet werden könnte. Zum schluss wurde die einrichtung der *varia lectio* und des glossars einer kurzen besprechung unterzogen und der wunsch nach einigung in den leitenden grundsätzen ausgedrückt.

Nachdem der vortragende seine ausführungen unter dem beifall der versammlung beendet hatte, nahm die sektion auf antrag des hofrates Mussafia die resolution an, es möge der 100. geburtstag Diezens an allen deutschen universitäten in gebührender weise gefeiert werden.

Schliesslich dankte der vorsitzende den vortragenden für ihre mühe und allen mitgliedern für ihr erscheinen. Hierauf sprach prof. Tobler namens der sektionsmitglieder den wärmsten dank aus, worauf diese letzte sitzung geschlossen wurde.

VERHANDLUNGEN DER PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHEN SEKTION.

(Nach den im festblatte der versammlung erschienenen berichten.)

In der sitzung vom 24. mai begrüßte der geschäftsführende obmann direktor dr. Hannak (Wien) die anwesenden. Nach der wahl des sektionsvorstandes wurden die angemeldeten themen bekannt gegeben und die reihenfolge, in welcher sie zum vortrage kommen sollten, bestimmt.

In der sitzung vom 25. mai berichtete zunächst dr. Kehrbach (Berlin) über Herharts pädagogisches seminar in Königsberg, das daselbst 1810 bis 1833 bestanden hat. Hierauf folgte der vortrag des direktors dr. Loos (Wien) *über die weiterbildung des probejahres*. Diesem vortrag, welcher der versammlung gelegenheit bot, sich mit der lehrerbildungsfrage der gegenwart zu beschäftigen, folgte eine interessante und ausführliche diskussion, in welcher die herren dir. dr. Jäger (Köln), Schwicker (Budapest), Saliger (Znaim), Frank (Reichenberg), Schmalz (Tanzenbischofsheim), Höfler (Wien), Molinari (Wien), Rauch (Jena), Lempel (Wien), Barth (Berlin) das wort ergriffen. Der vorschlag Jägers, die thesen des referenten (die darauf hinausliefen, das probejahr zu einem seminarjahr umzubilden) unter dem vorbehalt der freien meinung über einzelheiten anzunehmen, wurde von der versammlung zum beschluss erhoben.

In der sitzung vom 26. mai sprach zuerst prof. Stowasser (Wien) *über das lexikon als konzentrationsmittel für den fremdsprachlichen unterricht*. Er führte aus, dass das richtig gearbeitete lexikon die einzige handhabe biete, den sprachstoff zu konzentriren, sowie die fäden anderer unterrichtszweige damit zu verflechten. Diesem vortrage wohnten auch die mitglieder der philologischen sektion bei.

Darnach hielt prof. dr. Höfler (Wien) seinen vortrag: *Was die gegenwärtige psychologie unserem gymnasium sein und werden könnte*. Der vortragende führte aus, dass es für die pädagogische ausbildung der mittelschullehrer erspriesslicher sei, wenn dieselben sich mit der methode der neueren psychologischen wissenschaft vertraut machten, anstatt noch immer sich auf die Herbartische vorstellungsmechanik zu beschränken. Hierauf besprach prof. dr. Martinak (Graz) *einige neuere ansichten über vererbung moralischer eigenschaften und die pädagogische praxis*. Dieser vortrag gab den höreru reiche anregung zu eigenen beobachtungen und zur theoretischen betrachtung der psychologischen und physiologischen grundlagen des charakters.

In der sitzung vom 27. mai unternahm zunächst prof. Zaunmüller (Linz) eine kritik des Herbartischen unterrichtssystems. Er unterzog namentlich den Herbartischen grundbegriff des interesses einer kritik und versuchte dafür den begriff »aufmerksamkeit« grundlegend zu verwerten.

Hierauf folgte der vortrag des prof. v. Kenner (Wien): *Wert der münzkunde für den unterricht an unseren mittelschulen*. An der folgenden debatte beteiligten sich namentlich die herren dr. Rausch (Jena) und direktor dr. Bissinger (Donaueschingen). Dem vortrage und der debatte wohnten auch die mitglieder der historischen sektion bei.

Dann sprach direktor z. d. Kares (Marburg i. H.) über eine wissenschaftliche begründung des lehrverfahrens und forderte, dass die methode des sprachunterrichts in gleicher weise den gesetzen der seelenkunde und der inneren sprachform gerecht werde.

Hierauf gab dr. Kehrbach (Berlin) einen kurzen bericht über die veröfentlichungen der gesellschaft für deutsche erziehungs- und schulgeschichte (*Monumenta Germaniae paedagogica* und *Mitteilungen*). Er verwies auf die bildung einer österreichischen gruppe und empfahl den anwesenden die rege beteiligung an derselben.

Zuletzt entwarf dr. Schmidkunz (München) in seinem vortrag *Über philosophische terminologie* den plan einer hearbeitung des philosophischen gedankenmaterials in der form eines terminologischen wörterbuches.

Hierauf hielt der präsident der sektion, dir. prof. dr. Uhlig, eine schlussbetrachtung. Mit befriedigung konnte er auf das reiche ergebnis der drei arbeitstage zurückblicken. Schliesslich wurde dem präsidium und dem geschäftsführenden ausschusse für die umsichtige und zielbewusste leitung der verhandlungen und für die beschaffung des reichen und anregenden verhandlungsstoffes vom landesschul-inspektor dr. Kummer (Wien) der dank ausgesprochen.

Wien.

A. WÜRZNER.

FÜNFTE ALLG. VERSAMMLUNG DER LEHRER UND LEHRERINNEN
AN DEN HÖHEREN MÄDCHENSCHULEN SCHWEDENS IN LUND
(12.—14. JUNI) UND VIERZEHNTER ALLG. SCHWEDISCHER LEHRER-
TAG IN LINKÖPING (15.—17. JUNI 1893).

Die erste versammlung zählte 261 teilnehmer, überwiegend lehrerinnen an höheren mädchenschulen, die zweite 179, zum grössten teil lehrer an höheren knabenschulen. Bei beiden wurde der methode des neusprachlichen unterrichts ein lebhaftes interesse zugewandt. Ähnliche fragen wurden erörtert, und man kam zu ähnlichen ergebnissen, weshalb ich beide im zusammenhang behandle.

In Lund leitete frau A. Lindbagen, lehrerin an der schwedischen staats-normalschule für mädchen (*Statens normalskola för flickor*) in Stockholm folgende frage ein: *Welche erfahrungen hat man bei der anwendung der s. g. imitativen methode gemacht?* und in Linköping hr. Hj. Hjorth, lehrer an einem privatgymnasium für knaben in Stockholm, die frage: *Hat die imitative methode pädagogische vorteile vor der alten (»grammatischen«) aufzuweisen, und wenn dies der fall ist, welche?*

Die erfahrungen, die hier nun sowohl von knaben- als mädchenschulen mitgeteilt wurden, stimmten vollkommen überein. Es wurde hervorgehoben, dass die »imitative« methode sowohl bei den lehrern als vor allem bei den schülern ein grösseres interesse für den neusprachlichen unterricht wach rufe, bei den schülern eine grössere fähigkeit erzeuge, die fremde sprache zu verstehen und selbst anzuwenden, die schüler zu selbständiger thätigkeit ansporne, das beobachtungsvermögen der schüler erhöhe, indem diese selbst an der grammatischen systematisierung teilnehmen müssen. Gegen diese behauptungen wurde kein widerspruch erhoben. Andererseits auch nicht gegen die aussage, dass die »neue« methode grössere anforderungen sowohl an die kenntnisse als an die arbeitskraft der lehrer stelle. Wenn lehrer bisher, ihrer niedrigen gehälter halber, gleichzeitig an mehreren schulen unterrichtet und ausserdem privatunterricht erteilt, so dass sie wöchentlich 30 bis 40 oder gar noch mehr stunden gegeben, so sei dies mit der neuen methode nicht möglich. In anderen punkten waren aber die ansichten verschieden. Während einige meinten, die methode sei zwar gut für begabte, auch wohl für mittelmässige schüler, mit schlechten schülern käme man aber mit der neuen methode zu noch schlechterem ergebnis als mit der alten, wurde dies von anderen bestritten. Während einer behauptete, ein in pädagogischer hinsicht mittelmässiger oder schlechter lehrer würde mit der neuen methode noch schlechteren erfolg haben als mit der alten, behauptete hr. S. Almqvist, rektor der höheren realschule zu Stockholm, die entgegengesetzte erfahrung gemacht zu haben, wenn der lehrer nur die nötigen kenntnisse besässe. Hr. L. Wiern, direktor des höheren lehrerinnen-seminars und der obenerwähnten normalschule, selbst freund der neuen methode, meinte wahrgenommen zu haben, dass eine stunde sprachunterricht nach dieser methode die aufmerksamkeit der schüler in höherem

grade in anspruch nehme und die schüler mehr ermüde als eine stunde nach der alten. Er befürchtete deshalb, dass der sprachunterricht die schüler zu sehr anstrengen würde, wenn er gleichzeitig in drei sprachen (deutsch, französisch und englisch) nach der neuen methode erteilt würde.

Wie sehr die »neue« methode den ganzen neusprachlichen unterricht des landes beeinflusst hat, ging teils daraus hervor, dass kein direkter verteidiger der alten methode auftrat, teils daraus, dass die neusprachliche sektion in Linköping zu dem schlusse kam, man könne auf die aufgeworfene frage keine bestimmte antwort geben, weil man keine grenze mehr zwischen der alten und neuen methode zu ziehen im stande sei. Die vertreter der alten haben nämlich sich bald das eine, bald das andere moment der neuen angeeignet, und die vertreter der letzteren geben die übersetzung aus der fremden sprache nicht ganz auf, sondern meinen, dass diese, als ein geringer teil des unterrichts, wenigstens auf der obersten stufe nützlich sei aus gründen, die ich zum teil in meinem aufsatze in heft 3 dieser zeitschrift angedeutet habe. In den knabenschulen müssen auch wegen der vorgeschriebenen probearbeiten der reifeprüfung schriftliche übersetzungen in die fremden sprachen vorkommen.¹

In Lund leitete ref., lehrer am höheren lehrerinnenseminar und an höheren mädchenschulen zu Stockholm, folgende frage ein: *In welcher ausdehnung sind lautphysiologische anweisungen zu geben beim unterricht in der muttersprache und in den fremden lebenden sprachen?* und in Linköping hr. A. Romdahl, direktor des dortigen gymnasiums, die frage: *Welche stellung ist der phonetik anzuweisen beim unterricht in den neueren sprachen an gymnasien und realschulen?*

Ref. teilte seine erfahrung mit, dass kinder bis zum 11. jahre gewöhnlich ohne schwierigkeit durch blosse nachahmung fremde sprachlaute erlernen können. Später aber scheinen die sprechwerkzeuge ihre geschmeidigkeit zu verlieren, so dass sie oft nicht mehr einem unbewussten, sondern nur einem bewussten willen gehorchen. Da sind denn lautphysiologische anweisungen, besonders bei der bildung der konsonanten,

¹ Ein übelstand ist es, dass man keinen bezeichnenden namen für unsre methode hat. »Die neue methode« passt nicht, weil sie gar nicht neu ist, sondern der hauptsache nach ja schon von Comenius gelehrt wurde. »Die imitative methode« passt auch nicht, weil die imitation für andere methoden, z. b. die Berlitzsche, weit charakteristischer ist. »Die konkrete methode« schlug Almqvist-Stockholm in Lund vor, aber der name sagt zu wenig. In Schweden sagen wir vielfach »die *Quousque-tandem*-methode« und wissen dann gleich, was gemeint ist — wir nennen sie so nach der skandinavischen gesellschaft für die ausbreitung dieser methode, welche gesellschaft ihren namen *Quousque tandem* von Viectors bekannter schrift genommen hat — aber in andern ländern muss ja dieser name unverständlich sein. Wer findet einen bessern?

von grossen nutzen. Damit die schüler aber die erlernten laute festzuhalten vermögen, ist notwendig, ihnen eine systematische übersicht sämtlicher in den ihnen bekannten sprachen vorkommenden laute zu geben. Es wird ihnen sonst gehen, wie ref. es oft bei deutschen und englischen kindern in Schweden wahrgenommen: diese tauschen nämlich verschiedene deutsche und englische laute gegen ähnliche schwedische aus, wenn man sie nicht direkt auf die unterschiede aufmerksam macht. Auch beim unterricht in der muttersprache sind oft lautphysiologische anweisungen nötig, um mundartliche eigentümlichkeiten zu entfernen.

Diese darlegungen fanden in Lund keinen widerspruch. Man nahm da einstimmig folgende vom ref. beantragte resolution an: »Lautphysiologische anweisungen sind in den unteren und mittleren klassen beim unterricht sowohl in der muttersprache als in den fremden sprachen nach bedürfnis zu geben. Auf der obersten stufe ist eine kurzgefasste systematische darstellung der lautbildung und derjenigen laute, die in den in der schule getriebenen sprachen vorkommen, erforderlich.«

In Linköping fasste auch die mehrzahl eine ähnliche, ebenfalls vom ref. beantragte resolution: »Lautphysiologische anweisungen sind bei der erlernung der sprachen nach bedürfnis mitzuteilen. Nachher soll den schülern eine kurzgefasste systematische darstellung der lautbildung und derjenigen laute, die in den in der schule getriebenen sprachen vorkommen, gegeben werden.« Die minderzahl meinte, die systematische darstellung sei überflüssig.

Indessen wurde sowohl in Lund als in Linköping die ansicht laut, dass ein teil der lehrer und lehrerinnen noch nicht die nötige phonetische vorbildung besäßen. Durch ferienkurse an unseren universitäten kann aber diesem mangel abgeholfen werden.

Hr. E. Brate, oberlehrer an einem Stockholmer gymnasium, leitete in Linköping die frage ein: *Wie soll das deutsche in den schwedischen schulen ausgesprochen werden?*

Da die deutschen selbst keine bestimmte aussprache als mustergiltig anzugeben vermöchten, stünde es uns schweden frei, eine zu wählen, die unsren zwecken förderlich sei. Drei gesichtspunkte seien dabei, und zwar in folgender ordnung zu beachten: 1. Die aussprache soll richtig sein, d. h. wirklich in Deutschland vorkommen; 2. sie soll uns schweden so bequem wie möglich sein — z. b. wenn die frikative aussprache des *g* in *liegen* den schülern schwer fällt, so nimmt man die explosive, da diese ja auch in Deutschland vorkommt; — 3. es wäre wünschenswert, dass die so gewählte aussprache mit der der gebildeten einer gewissen gegend zusammenfiele, also nicht aus verschiedenen gegenden zusammengelesen sei.

Gegen das zweite prinzip opponirte ref., und ihm stimmte hr. H. Hagelin, vorsteher eines realgymnasiums in Stockholm, bei. Man müsse die wahl ausschliesslich nach deutschen gesichtspunkten treffen. Hagelin befürwortete die aussprache der gebildeten in Berlin, ref. die in Viectors *Elementen der phonetik* als mustergiltig angegebene. Die mehrzahl

der sektion bezeichnete aber als wünschenswert, dass eine arbeit nach den obenerwähnten grundsätzen herausgegeben würde.

Eine vom oberlehrer R. Darin aus Malmö eingeleitete frage: *Ist die forderung grösserer konzentration bei dem studium der neueren sprachen an den gymnasien und realschulen berechtigt?* beantwortete die sektion auf den antrag des hrn. D. so: »Um die nötige konzentration beim neusprachlichen unterricht zu ermöglichen, ist eine sprache zur hauptsprache zu machen und ihre allseitige behandlung bis zum abiturientenexamen fortzusetzen.« Das letztere bezieht sich darauf, dass in den schwedischen schulen die deutsche sprache, die unter den neueren sprachen auf dem stundenplan die grösste anzahl stunden — 29 bis 31 — hat, in sekunda nur noch ein schwaches leben fristet, wöchentlich 1 bis 2 stunden, und in prima nicht vorkommt.

Da es sich herausgestellt hat, dass die allgemeine grammatik, d. h. die lehre von den redesteilen und satzgliedern, in den mädchenschulen vielfach vernachlässigt ist, weil die fremdsprachlichen lehrer meinen, dies gehöre zum unterricht im schwedischen, der schwedische lehrer aber behauptet, er brauche es für seinen unterricht nicht,¹ so hatte ref. in Lund die frage aufgeworfen: *In welcher sprache ist der unterricht in der allgemeinen grammatik zu erteilen?*

Ref. hat dar, dass, wenn z. b. der deutsche lehrer diesen unterricht erteilen sollte, es in seinem interesse läge, die deutsche einteilung in grammatische begriffe und die deutsche terminologie zu lehren. Damit wäre aber den andern lehrern nicht gedient. Die schwedischen schüler brauchen auch vor allem die schwedische einteilung der grammatischen begriffe und die schwedische grammatische terminologie kennen zu lernen. Diese ist aber ein teil der muttersprache und der unterricht darin also ein teil des unterrichts in der muttersprache.

¹ Die formenarmut und die syntaktische einfachheit der schwedischen sprache machen nämlich grammatische kenntnisse beim schwedischen unterricht in den unteren klassen ziemlich überflüssig. Hieraus folgt für unsre schüler eine besondere schwierigkeit bei der erlernung der formenreicheren sprachen. Während das schwedische nur noch beim persönlichen pronomem einen unterschied kennt zwischen subjekts- und objektskasus, findet der schwedische schüler im deutschen diesen unterschied nicht nur bei allen füllwörtern, sondern auch bei den haupt- und eigenschaftswörtern, und findet ausser dem akkusativobjekt noch besondere dativ- und genitivobjekte. Während das schwedische zeitwort für die personen der einzahl ein und dieselbe form anwendet, hat das deutsche da drei formen u. s. f. Es hat sich auch herausgestellt, dass die imitative methode beim unterricht im englischen noch glänzenderen erfolg hat als beim unterricht im deutschen und französischen, der von schwedischen schülern eine starke grammatische reflexion erheischt.

Die sektion nahm auch die vom ref. beantragte resolution an: »Der unterricht in der allgemeinen grammatik ist als ein teil des unterrichts in der muttersprache diesem zu übertragen.«

Noch eine auf den fremdsprachlichen unterricht bezügliche frage wurde in Lund erörtert: *Welches ist beim unterricht das wichtigere, die schüler die litteratur der fremden sprache lesen und verstehen zu lehren oder sie mit der umgangssprache vertraut zu machen?*

Man stimmte darin überein, dass die erste aufgabe die wichtigste sei, und dass die zweite, schon an sich wichtig genug, doch am wichtigsten sei als mittel, die erste auf eine befriedigende weise zu lösen.

Schliesslich dürfte noch zu erwähnen sein, dass in Linköping die sektion für den unterricht in den klassischen sprachen die frage erörterte: *In welchen hinsichten können die jetzigen reformbestrebungen auf dem gebiete des sprachunterrichts auf den unterricht in den klassischen sprachen anwendung finden?*

Man meinte, dass dies in drei hinsichten der fall sei: 1. der grammatische unterricht solle, von den einzelnen thatsachen ausgehend, zum systeme vordringen, nicht gleich das fertige system geben; 2. die elementarbücher seien durch zusammenhängende texte zu ersetzen; 3. beim unterricht in den oberen klassen solle mitunter die fremde sprache gesprochen werden. Doch wurden auch hievon abweichende ansichten laut.

Sei es mir zuletzt erlaubt, den gesamteindruck anzugeben, den diese beiden lehrertage hinsichtlich des neu sprachlichen unterrichts an den schulen unsres landes auf mich machten. Die s. g. neue methode des fremdsprachlichen unterrichts scheint in den meisten teilen des landes, also nicht nur in der hauptstadt, sondern auch in der provinz, ein reges leben hervorgerufen und lebhaften anschluss gewonnen zu haben, so dass man bald nur von einer — freilich mehr oder weniger konsequent angewandten — neuen methode dürfte reden können. Die lehrer und lehrerinnen an den grösseren privatschulen, also vor allem an den höheren mädchen-schulen, scheinen denen an den knabenschulen des staates voranzugehen. was leicht daraus zu erklären ist, dass die privatschulen in methodischer hinsicht vollkommen freie hand haben, und dass an denselben die konkurrenz den besten methoden schneller zum siege verhilft als an den staatssehnlen. Die reform des unterrichts in den neueren sprachen hat auch den unterricht in den toten sprachen beeinflusst.

Die freunde der reform haben also grossen anlass, zufrieden zu sein.

Stockholm.

OTTO HOPPE.

BESPRECHUNGEN.

LE MAÎTRE PHONÉTIQUE (*la maitr phonetik*). 1893. Jan. bis märz.

Der verband zählt 500 mitglieder (1886: 14; 1892: 427), von denen aber etwa 100 ihren jahresbeitrag für 1893 noch nicht bezahlt haben. Die finanzlage scheint jetzt günstig. Präsident des verbands: W. Viotor (Marburg); vizepräsidenten: A. G. Vianna (Lissabon) und Fr. Wulff (Lund); sekretär, schatzmeister und redakteur der zeitschrift: P. Passy (Nenilly-s.-S.); dazu 16 beisitzer. Ehrenpräsident ist H. Sweet. — JAN. J. Spieser, *Über die deutschen aspiraten* (schlägt vor, dass in deutschen beiträgen für die zeitschrift der hanchlaut hinter *p, t, k* immer von den verfassern bezeichnet werde, wo sie ihn sprechen, damit so über die thatsächliche aussprache sich ein sichereres urteil fällen lasse; S. glaubt, Kräuters feststellungen böten eine gute unterlage. Für das zäpfchen-*r* schlägt er ähnliches vor). — *not* (an der *South Eastern School of Shorthand*, 84, Newington Causeway, London, wird französisch phonetisch, mit benutzung von Pitmans stenographie, gelehrt). — *Phonet. text*: portugiesisch (Camocns, umschrift von Vianna), ebenso im februar- und märzheft (im febr. auch noch deutsch: »Ich hab mich ergeben«). — FERN. Vorschlag von G. Vianna, im alphabet des verbandes einige genauere bezeichnungen einzuführen (*i, u, v* in *ai, au, vein* = holl. *eijs*). P. Passy befürchtet, dies führe zu weiterem und drohe zu kompliziert zu werden. J. Passy zu der rezension des Beyer-Passyschen elementarbuchs von H. Michaelis (über fortan der *passé défini* im patois und südl. Frankreich; über assimilation und deren graphische wiedergabe — sehr beherzigenswert). — *not* (die kommission für das wörterbuch der akademie schlägt eine reihe von vereinfachungen der orthographie vor, welche hoffentlich zu weiterem führen werden; nachruf für G. A. Schrumpf; anf. febr. zählte die *Spelling League* in England 162 mitglieder). — *very d'livr*: Otto Jespersen, *Fransk Begynderbog. Anden, helt omarbejdede udgave af Fransk Læsebog efter Lydkräftmetoden* (*»nous ne connaissons pas un autre livre qui puisse autant intéresser les commençants«*; dieser kritik der 1. aufl. schliesst sich der verf. der rez. — Christian Cloos, Frederikshavn — an, indem er die verbesserungen der 2. aufl. hervorhebt und nur aussetzt, dass in der transkription die assimilation nicht konsequent genug angezeigt sei, und dass das alphabet Jespersens in einigen zeichen von dem des verbandes abweiche). — MÄRZ. Vianna kommt auf die transkription von unsilbigem *i, u* zurück (vgl. fehr.) und befürwortet die graphische unterscheidung der von ihm hervorgehobenen lantlichen unterschiede, indem er auch verwandte laute und deren schriftliche darstellung heranzieht. J. Passy weist auf die seltsame übereinstimmung, mit der gleiche gedanken zu gleicher zeit in verschiedenen köpfen auftauchen (Edgar Behne zu Nizza veröffentlicht ein stenographisches system, das Bells *Visible Speech* theoretisch nachsteht, ihm aber praktisch mehrfach überlegen scheint; der general de Coatpont hat eine flugschrift geschrieben, *Un alphabet phoné-*

tique, die, obwohl der verf. von den bestrebungen auf diesem gebiete nichts sonst zu wissen scheint, doch das prinzip einer wissenschaftlichen schrift voll vertritt). F. J. Richardson beendigt eine kritik von H. Sweet, *A New English Grammar*, die nach P. Passys und unserem gefühle dieser bahnbrechenden neuen arbeit dieses selbständigen, klardenkenden gelehrten nicht gerecht wird. F. J. Richardson über W. Viotor, *German Pronunciation* (durchaus unerkennend).

Solingen.

F. Dörm.

Führer durch die französische und englische schulliteratur. Zusammen- gestellt von einem schulmann. 2. aufl. IV und 208 seiten. Wolfen- büttel, J. Zwissler. 1892. Preis m. 1.50.

Der führer enthält in alphabetischer anordnung ein verzeichniss A. der schulausgaben, B. der lesebücher, C. der grammatiken und D. der hilf- bücher, die »seit dem aufblühen der modernen philologie, etwa seit 1872, auf den büchermarkt gebracht worden sind.« Jeder abschnitt zerfällt in I. französische und II. englische werke. Bei den meisten werken sind die in zeitschriften veröffentlichten kritiken, besprechungen und anzeigen in kurze worte zusammengefasst, sodass auch in dieser hinsicht eine recht nützliche orientirung geboten wird. Endlich ist vor jeder schulausgabe die klasse angegeben, für welche das werk nach ansicht des verf. passt. Ein buch wie der vorliegende führer wird ohne zweifel jedem lehrer der neueren sprachen willkommen sein und ihm nicht nur bei der auswahl der lektüre bei beginn eines jeden schuljahres, sondern auch dann, wenn es sich um einföhrung einer grammatik, eines lesebuches etc. handelt, gute dienste leisten; überdies ist das werk mit grosser sorgfalt gearbeitet.

Für die dritte auflage, die hoffentlich recht bald notwendig wird, erlaube ich mir dem verf. — warum anonym? — folgende änderungen vorzuschlagen, welche die brauchbarkeit erhöhen sollen. Zunächst ver- misse ich ein inhaltsverzeichnis und auf jeder seite entsprechende seiten- überschriften; beides wird zur schnelleren orientirung dienen. Dann empfiehlt sich eine zerlegung des buches in zwei theile: I. französische, II. englische werke, jeder mit den schon bestehenden unterabteilungen: schulausgaben, lesebücher, grammatiken und hilfsbücher; dadurch wird das fortwährende überspringen aus dem französischen ins englische und umgekehrt vermieden. Die zeitschriften, in welchen die angeführten kritiken gestanden haben, werden besser nach jahrgängen als nach den bänden jeder zeitschrift citirt; dann erfährt man zugleich, wann das betreffende urtheil gefällt worden ist, was oft auch seine bedeutung hat. Endlich ist nach meiner ansicht für die abtheilung schulausgaben die alphabetische anordnung nicht zweckmässig; die anordnung nach den klassen, für welche die einzelnen werke sich eignen, ist übersichtlicher und erleichtert dem lehrer erheblich das aussuchen geeigneter lektüre. Sollte dem verf. die letzte änderung unthunlich erscheinen, weil sie die

sonst befolgte anordnung aufgibt, so sollte er wenigstens eine kurze zusammenstellung nach den klassen geben, ähnlich derjenigen, welche der Bengersche verlag in seinem osterprospekt bietet.

Wiesbaden.

K. KÜHN.

Lehrgang der französischen sprache für die ersten anfangsgründe des unterrichts. Berlin, E. S. Mittler & sohn. 2. auflage. 1893. VIII und 168 s. 8°. Preis m. 1.70.

*Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,
Vous êtes le phénix des hôtes de ces bois!*

Wer würde beim durchblättern dieses überaus elegant ausgestatteten buches nicht an jene worte erinnert? Sehen wir also zu, ob der anonyme verfasser — warum anonym? — den vogel abgeschossen hat, und ob das buch, wie es bei seinem ersten erscheinen einmal hiess, verdient, in allen höheren lehranstalten eingeführt zu werden. Nach der binnen jahresfrist nötig gewordenen 2. auflage zu schliessen, sollte man fast daran glauben.

Die mir vorliegende 2. auflage ist inhaltlich von der ersten nicht verschieden; die änderungen betreffen nur die äussere form: in der 1. auflage waren die französischen und deutschen übungssätze in besonderen heften ausgegeben; jetzt befinden sie sich unter den wörterlisten und dem grammatischen teile jeder lektion in einem bande vereinigt.

Der aufbau des buches ist folgender: In 60 lektionen werden die notdürftigsten vokabeln der wichtigeren sprachkreise des täglichen lebens vorgeführt und verarbeitet. Jede lektion zerfällt in drei, bisweilen in vier teile: vokabelliste, französische übungssätze und deutsche übersetzungsbeispiele; dann und wann ist den vokabeln ein kleines stückchen formenlehre angefügt. Von langatmigen grammatischen regeln hat der verfasser abgesehen; nur in den fussnoten gibt er hier und da eine knappe grammatische bemerkung. Die paradigmata der hülfsverben und der regelmässigen konjugationen sind in der weise zusammengestellt, dass bei jedem verb die entsprechenden zeitformen genau auf derselben stelle der betrieite stehen. So findet sich z. b. das *présent de l'indicatif* in sämtlichen paradigmata als unteres tempus auf der linken seite des aufgeschlagenen buches; wendet man ein blatt um, so erscheint an derselben stelle links unten das *présent du subjonctif*. Um die übersichtlichkeit der konjugationstabellen zu heben, sind die wörter *gegenwart*, *vergangenheit* und *zukunft* in roter farbe gedruckt; ausserdem sind die namen der einzelnen tempora rot unterstrichen. Von aussprachebezeichnung ist ganz abgesehen. Die vokabelreihen sind derart angeordnet, dass die männlichen substantiva auf der linken hälfte, die weiblichen auf der rechten hälfte der seite stehen. Den schluss bildet ein französisches wörterverzeichnis, worin die im buch vorkommenden vokabeln nicht verdeutscht sind, sondern auf die lektion verwiesen wird, in der sie zuerst vorkommen. Ein deutsch-französisches wörterverzeichnis fehlt.

Soviel über die allgemeine einrichtung des *Lehrgangs*. Betrachten wir nunmehr den inhalt qualitativ etwas näher. Von den 60 lektionen beschäftigen sich annähernd dreissig mit sprachstoffen aus dem täglichen leben. Leider aber hat der verf. es nicht verstanden, innerhalb eines jeden sprachkreises die richtige auswahl zu treffen; vielmehr finden sich oft die heterogensten begriffe unter derselben überschrift vereinigt. So findet man unter den vokabeln über die *tiere* (lekt. 9) auch *le paysan, la paysanne, le champ*; unter den *kleidungsstücken* (lekt. 11) *le peigne, la femme de chambre, le trou*; unter den *möbeln* (lekt. 13) *la chambre à coucher, le pot à fleurs*; unter *stadt* (lekt. 15) *la campagne*; unter *natur* (lekt. 16) *le bateau, la tache, l'Étbe*; unter den *spielen* (lekt. 17) *le bonbon, le pinceau, la bonne*; unter *küche* (lekt. 23) *le linge*; unter *geburtstag* (lekt. 26) *la bougie, l'orange, l'éventail*; unter *wetter* (lekt. 27) *l'écho*; unter den *werkzeugen* (lekt. 38) *l'arrosoir*; unter *spaziergang* (lekt. 42) *le panier, la chanson*; unter *mensch* (lekt. 51) *le tort, le pardon, le rhume, la question*. Andererseits vermisst man auf schritt und tritt die allergehäufigsten wörter, sodass das zu den einzelnen sprachkreisen gebotene vokabelmaterial äusserst dürftig auch für den erscheinen muss, der auf annähernde vollständigkeit für den anfangsunterricht gerne verzichtet. Manche sprachkreise, wie krankheiten, musik, brief etc. sind mit stillschweigen übergangen. Man sieht deutlich, dass der verf. bei der verteilung und auswahl der sprachstoffe keinem festen plan gefolgt ist; sonst würde er die wörter etwas sachgemässer gruppiert haben. An sich ist das zwar kein unglück, aber wenn er nun einmal vorgeht, den wortschatz nach begriffen zusammenstellen zu wollen, so darf man wohl erwarten, dass er auch wort hält. In acht lektionen werden statt der vokabelreihen längere abschnitte aus der grammatik geboten; sie umfassen die persönlichen fürwörter, das *participe passé* und sechs konjugationstabellen.

Die französischen und deutschen übungssätze geben zu allerlei bemerkungen anlass. Es sind sämtlich einzelsätze, in welche die vorangestellten vokabeln eingeflochten sind. Der verf. hat sich auch bei bearbeitung der 2. auflage nicht dazu entschliessen können, den wortschatz zusammenhängend in gestalt von kleinen aufsatzchen zu verarbeiten, da er von dem »altbewährten grundsatz« ausgeht, »dass, je einfacher der geistige inhalt eines übungssatzes ist, desto leichter fasslich für die anfangsstufen auch der grammatische teil ist«. Dies soll ihm nicht bestritten werden, aber ich vermag nicht einzusehen, warum ein taktvoll aufgesetzter *zusammenhängender* abschnitt über einen bestimmten sprachkreis nicht grade so leicht fasslich und einfach sein könnte, als eine anzahl einzelsätze, die von einem gegenstande zum andern hüpfen, und deren »geistiger inhalt« überdies derart ist, dass nur in den seltensten fällen ein schüler von 10—12 jahren davon gebrauch machen dürfte. Die sätze entsprechen inhaltlich bei weitem nicht den heutigen pädagogischen ansprüchen und der klassenstufe, für die sie bestimmt sind; nicht selten glaubt man den seligen Ollendorf oder Ahn herauszuhören. So lesen wir lektion 6, satz 19 (6. 19):

Ma couronne a perdu sa montre dans le potager; 7. 6: Il y a un feu dans la capitale, as-tu vu ce feu? Non, ma sœur; 8. 7: Mes cousins ont deux ânes. J'ai vu leurs ânes; 8. 17: J'ai un tapis dans ma chambre. As-tu aussi un tapis dans ta chambre? Oui, j'ai deux tapis dans ma chambre; 9. 16: Ce paysan a enfin trouvé sa vache, mais il n'a pas encore trouvé ses chèvres; 9. 30: Une femme de chambre est utile. As-tu enfin trouvé une femme de chambre? Non, je n'ai pas encore trouvé une femme de chambre; 9. 39: Où sont mes frères? Ils sont dans le jardin avec leurs ânes. Un âne est malade, il a un pied malade; 9. 41: Je suis la femme de chambre de cette demoiselle; 13. 8: Cet été il y a déjà douze fruits sur ton poirier, et quatre sur le poirier de ta sœur; 14. 24: Sommes-nous ici sur votre escalier? Oui, notre maison a deux escaliers; 14. 34: A trois heures j'ai vu un homme au jardin; 15. 32: Mon palais est sur cette hauteur; 17. 16: Chez ma tante (etwa im mont-de-piété?) il y a plusieurs poupiens; 19. 36: L'ennemi est devant les portails (!) de la ville. J'ai déjà vu ses drapeaux; u. s. w. u. s. w. In den deutschen übungstücken sieht es nicht besser aus; ich enthalte mich indess weiterer zitate. Die deutschen sätze sind ausserdem in verballhorntem deutsch abgefasst. Zwar ist in der neuauflage gegenüber der ersten in bezug auf den deutschen ausdruck eine kleine besserung zu konstatiren; immerhin aber wird der deutschen wortstellung noch gewalt angethan und dadurch das deutsche sprachgefühl der anfänger bedenklich geschädigt. Drum hätte der verf. reines deutsch bringen sollen. Wenn er aber absolut dem lernenden mit bezug auf die französische ausdrucksweise entgegenkommen wollte — was n. m. m. nicht am platze ist — so hätte er besser gethan, es bei der ursprünglichen geschraubten wortstellung der 1. aufl., die er gegen seine »persönliche anschauung« und lediglich um »ihm ausgesprochenen wünschen rechnung zu tragen« etwas abgeschwächt hat, zu belassen; der jetzt von ihm betretene mittelweg führt auf beiden sprachgebieten in die irre.

Die verarbeitung der einzelnen lektionen denkt sich der verf. wie folgt: »Der lehrer geht mit den schülern die vokabeln einer lektion wort für wort durch, lässt sie dann selbst die wörter mehrmals laut vorlesen und laut französisch (!) buchstabiren. In der nächsten stunde hört er die vokabeln ab, lässt sie wieder französisch buchstabiren und dann die französischen übungssätze laut vorlesen und zwar schnell und öfters hintereinander, bis dem schüler der klang der worte ganz geläufig ist und er sie gut und fließend ausspricht. Dann kann der lehrer die sätze deutsch abfragen und sie von den schülern mündlich französisch wiedergeben lassen. Zum schluss können dieselben sätze auch als diktat behandelt werden, wobei es gut ist, die schüler jedes wort vor der niederschrift laut buchstabiren zu lassen. Extemporalien in zwischenräumen von 2—3 wochen gestatten dem lehrer eine übersicht über die fortschritte des schülers.« Aus diesen methodischen winken erhellt, dass der verf. noch ganz und gar auf dem boden der alten übersetzungsmethode steht. Was dabei herauskommt, ist den fachgenossen sattsam bekannt: in gegenwart eines französisch

sprechenden sind die so vorgebildeten ahitnorienten mündtot: sich auch nur halbwegs stülgerecht in wort und schrift auszudrücken — was doch das ziel jedes sprachstudiums sein muss — sind sie ausser stande! Des *dialogischen* lehr- und lernverfahrens wird vom verf. mit keiner silbe erwähnnng gethan, obgleich darin grade der kern des fortschritts ruht. Auch an schlechtem textmaterial lässt sich mittels der dialogisirung wenigstens zweierlei* erreichen, was die übersetzungsmethode niemals erreichen kann: eine gesteigerte zungenfertigkeit und die fähigkeit, gehörtes schnell und richtig zu erfassen. Allerdings finden sich in den übungstücken wiederholt sätze in form von frage und antwort, womit der verfasser — scheinbar unbewusst — selbst zu erkennen gibt, dass ohne rede und gegenrede beim studium einer fremdsprache nur wenig zu erreichen ist. Hätte der verf. sich etwas genauer in der fachlitteratur umgesehen und ein systematisches frage- und antwortspiel im anschluss an die sprachstoffe der betreffenden lektionen gegeben oder auch nur angedeutet, so wäre sein buch wesentlich brauchbarer.

Die grammatischen ausführungen beschränken sich mit recht auf das notwendigste. Neue gesichtspunkte bieten sie nicht, vielmehr ist das vorbild des alten Ploetz durchweg (ausgenommen bei der behandlung des *participe passé*) unverkennbar. In lektion 43 gibt der verf. einen längeren exkurs über das zeitwort und seine veränderung; die eingeflochtenen begriffserklärungen des passivs, infinitivs, partizips, indikativs, konditionals, konjunktivs, imperativs und der tempora sind hier nicht am platze, sondern dem deutschen unterricht zuzuweisen. Statt dieser erörterungen hätte der verf. die notwendigsten winke für die ableitung der verhalfformen geben und dadurch dem schüler das behalten des *imparfait de l'indicatif*, des *présent du subjonctif*, der imperative, des *imparfait du subjonctif* etc. erleichtern sollen. Über das persönliche fürwort (lektion 50) verbreitet er sich wider gebühr; verfehlt erscheint mir die aufnahme von sätzchen wie *je nous réponds, tu vous ordonnes, nous me donnons, vous te donnez, je nous aime, tu vous aimes, nous me prions, vous te cherchez*. Auch die ausführungen über »das *participe passé* und die ersten anfangsgründe seiner regeln« (lektion 60) hätte er wesentlich kürzer fassen können. Der versuch, die schüler *mechanisch* zur richtigen schreibnng des *part. passé* anzuleiten (man müsse die frage *qui est?* stellen können, wenn das p. p. mit seinem hauptwort *akkordire*), wird schwerlich in allen fällen den erhofften erfolg haben.

Zum schluss noch einige nnebenheiten formeller natur. S. 16, fusnote 1 liest man: »Die wörter auf *al* nehmen im plural *aux* an«; demnach wird der schüler folgerichtig bilden *l'animal — les animalaux*. S. 29 (l. 13, satz 19): statt *j'ai un fourneau dans ma chambre* lies *j'ai un poêle d. m. ch.* S. 45 (lekt. 19, s. 36): statt *les portails de la ville* ist zu lesen *les portes de la ville*. S. 148 (lekt. 55, s. 7): statt *C'est facile de parler anglais* lies *Il est f. de p. a.* S. 152 (lekt. 58, s. 3): statt *J'aime beaucoup prendre des bains* lies: ... *à prendre* ..., weil nach dem infinitiv ein objekt folgt. Auf s. 155 findet sich die erstaunliche definition:

»Das *participe passé* ist diejenige form des zeitworts, welche manchmal als eigenschaftswort angewendet wird«; als ob dies nicht auch für das *participe présent* zuträfe. Da würde ich doch dem schüler lieber sagen: »Das *p. passé* ist diejenige form des zeitworts, welche angewendet wird, wenn eine form von *avoir* oder *être* unmittelbar vor dem zeitwort steht oder in gedanken davorgesetzt werden kann«. Die seite 157 weist folgende unregelmäßigkeiten an: »das *p. passé* ist hier eine eigenschaft«, und »das *p. passé* wird hier zur eigenschaft und akkordirt«. Zu dem an seite 158 wiederholt auftauchenden fragewort *qui*? ist zu bemerken, dass mit bezug auf nichtpersonen, als da sind *lettre, pommes, pièce, bas, souliers, montre, chanson*, die frage durch *qu'est-ce qui*? oder durch *que*? einzuleiten war. Das wort *meubles* (s. 24) mit hausrat zu verdeutschen ist unstatthaft; der besen und eine menge anderer haushaltungsgegenstände sind beispielsweise zwar hausräte (*ustensiles de ménage*), aber zu den *meubles* gehören sie deshalb im entferntesten nicht. Der regel 1 (s. 69, fusenote): »*bel* wird angewandt vor einem männlichen hauptwort, welches mit einem vokal beginnt«, ist einzufügen »oder mit einem stummen *h*«. Warum die vokabelreihe in lekt. 11 mit *les hardes* (= seine sieben sachen) statt mit *vêtements* überschreiben? Warum ebenda die *schneiderin* mit *tailleuse* (was zuschneiderin, in einigen sprachprovinzen zwar auch schneiderin bedeutet) anstatt des allgemein verbreiteten *couturière* übersetzen? (Von *couturière* hat man neuerdings ein maskulinum *couturier* = damenschneider gebildet.) In lekt. 18, satz 31 (seite 42) ist von *un incendie* die rede, ohne dass die deutsche bedeutung vorher mitgeteilt wäre; erst seite 152 (lekt. 58) wird das wort verdeutscht. In lekt. 28 (s. 69) wird *une boule de neige* als vokabel aufgeführt, in den übungssätzen aber nirgendwo verwendet. Noch sei bemerkt, dass man in Frankreich eine frage nicht nackt mit *oui* oder *non* beantwortet, sondern eines der wörtchen *monsieur, madame, mademoiselle* u. ä. beizufügen pflegt; im vorliegenden lehrgang wird an schritt und tritt gegen diese forderung gefehlt.

Druckfehler: Seite 11, satz 8 lies *a-t-il* (nicht *a t-il*); s. 13, s. 12: *grand-père* (nicht *grandpère*); s. 25, s. 9 fehlt hinter *frères* das komma; s. 45, s. 31 lies *sont-ils* (nicht *sont ils*); s. 58: *de qui es-tu* (nicht *est-tu*); s. 86: wir waren (nicht: wir wareu); s. 153, s. 4: *Écoutes* (besser als *Écoutez*); s. 158: *qu'est-ce qui est joué* (nicht *que est joué*). Die ligatur *œ* ist in den vokabelreihen (nicht in den sätzen) mehrfach getrennt als *oe* gedruckt, so auf s. 16, 19, 45, 56.

Im hinblick auf den berühmten militärschriftenverlag, in welchem das werk erschienen ist, lag die vermutung nahe, der anonyme verfasser könnte vielleicht ein offizier sein. Wie ich indes erfahre, ist derselbe weder ein offizier noch ein philologe; er hält seinen namen zurück lediglich in dem selbstlosen wunsche, dass sein werk einzig und allein durch sich selbst wirken möge. Eingeführt ist dasselbe bisher am Mittelrhein.

M.-Gladbach.

R. Kron.

Dictionnaire général de la langue française du commencement du XVII^e siècle jusqu'à nos jours. Par MM. ADOLPHE HATZFELD — ARSÈNE DARMESTETER avec le concours de M. ANTOINE THOMAS. Paris, Ch. Delagrave (Erscheint in 30 lieferungen von 80 seiten zum preise von je 1 fr.)

Vom ende des jahres 1871 an haben zwei ausgezeichnete sprachforscher, Adolphe Hatzfeld und Arsène Darmesteter, unermüdlich das material zu diesem wörterbuche gesammelt. Leider entriß der tod am 16. nov. 1888 den erst 42jährigen Darmesteter der gemeinsamen arbeit. An seine stelle trat Antoine Thomas, lehrer der romanischen philologie an der sorbonne.

Wenn nach dem epochemachenden werke Littrés, das für lange zeit den stoff erschöpft zu haben schien, ein neues unternehmen auf ähnlicher grundlage sich hervorwagt, so dürfen sich die urheber desselben wohl darauf herufen, dass sie sich bewusst sind, eine *verbesserung* des bisher geleisteten zu bieten. Worin liegt nun das neue und besondere dieses versuches? In dem bestreben, ein neues licht auf die *geschichte der wörter* zu werfen durch die *geschichte der ideen*, welche sie darstellen. »Da die wörter,« so heisst es in der einleitung, »entstehen, sich entwickeln und umwandeln, so haben sie eine geschichte. Aber um diese darzustellen, genügt es nicht, eine vollständige übersicht der auf einander folgenden formen und bedeutungen eines wortes zu geben. Nachdem man die thatsachen festgestellt und geordnet hat, muss man das band nachweisen, das sie verknüpft, ihre verkettung darlegen. In den denkgesetzen muss man die historische ursache aller umwandlungen der begriffe suchen.« Die verfasser stellen sich in entschiedenem gegensatz zu Littré, der behauptete, »der vollständige sprachgebrauch trage in sich selbst seinen grund und seine berechtigung«. Das lasse voraussetzen, dass keine höhere idee denselben leite, und eben, um das gegenteil zu heweisen, sei die neue arbeit unternommen worden.

Wir wollen an der hand der einleitung die gesichtspunkte, welche die verfasser verfolgen, näher betrachten.

An einer reihe von beispielen wird gezeigt, auf wie verschiedene weise der geist verfährt, um den sinn der wörter umzuwandeln. Überblickt man die verschiedenen bedeutungen eines wortes, so ergiht sich bald ein gemeinsamer begriff, der sie beherrscht und mit einander verknüpft. Derselbe ist nicht abstrakt und willkürlich, sondern eine im geist des volkes lebendige vorstellung. In vielen wörtern ist dieselbe leicht zu erkennen. So führt im worte *feuille* die vorstellung eines platten, dünnen dinges vom baumblatt zum papierblatt und zur *feuille d'or* (goldplättchen). Verwickelter ist der gang z. b. bei *partir*. Die jetzige bedeutung von *partir*, fortgehen, ergibt sich nicht ohne weiteres aus dem ursprünglichen sinn = *partager*, teilen. Bei Montaigne findet man noch: *nous partons le fruit de notre chasse avec nos chiens*. Teilen führte auf trennen. Im Roncevaux steht: *La main lui fu du cors partie*. Dann wurde das wort reflexiv gebraucht: *se partir*, sich trennen, sich entfernen, so im Brut: *Se partit du diet lieu*. Mit weglassung des fürwortes *se* gelangte man

zu der jetzigen bedeutung: einen ort verlassen. (Das deutsche *scheiden* zeigt ganz denselben wandel.)

Manchmal geht der geist nicht von einem einzelnen merkmal aus, das er der reihe nach auf verschiedene gegenstände überträgt, sondern er faßt im ersten objekt mehrere merkmale ins auge, von denen jedes einzelne den ausgangspunkt für ebensoviele neue erweiterte begriffe oder gruppen von solchen bietet. *Pain* ist ein aus mehl geknetetes, im ofen gebackenes nahrungsmittel; daraus ergeben sich drei begriffe: der *masse*, des *teigen* und der *nahrung*. Der letzte führt auf bildliche ausdrücke wie *gagner son pain*, der zweite auf *pain à cacheter* (ohlate), *pain à chanter* (hostie). Die vorstellung der masse endlich erzeugt *pain de sucre* (zuckerhut).

Wiederum trägt der geist den namen des ursprünglichen gegenstandes auf einen zweiten über, der mit jenem ein gemeinsames merkmal trägt, dann aber geht er zu einem dritten über, der mit dem zweiten etwas gemein hat, ohne analogie mit dem ersten, und so fort, bis bei jeder umwandlung nur noch eine beziehung auf den unmittelbar vorhergehenden sinn vorhanden ist. Als charakteristische beispiele werden *mouchoir*, *roman*, *bureau* angeführt. *Bureau*, ursprünglich eine art grober wolle, bezeichnete später die decke eines schreihisches, dann diesen selbst, das gemach, in dem er steht, die personen, die am tische sitzen oder sich in dem betreffenden raume aufhalten (bei einer verwaltung, einer versammlung).

Umgekehrt verengert sich bisweilen der begriff. *Pis* (von *pectus*) bezeichnete zuerst die brust eines menschen oder tieres überhaupt, ehe es zur sitze einer kuh oder ziege wurde. In der *chanson de Roland* heisst es von Karl dem grossen:

Et par la barbe qui al piz me ventèle.

Labourer (von *laborare*) bezog sich auf jedwede arbeit, ehe es zum bestellen der erde, zum pflügen wurde. Bei Villehardouin wird es vom brückenbau gebraucht. *Li baron firent toute jor labourer l'ost*. *Ménisier* (vom 16. jahrhundert an *schreiner*), bezeichnete ursprünglich jeden handwerker, der mit den *ouvrages les plus menus* sich befasste. In der *Destruction de Troye* 1378 heisst es:

Veez cy ung ouvrier

D'or et de pierres ménisier.

Oft bleiben alle aneinanderfolgenden bedeutungen nebeneinander bestehen, wie in *monde* (welt, weltall, erdkreis, weltteil, menschen, gesellschaft, lente etc.).

An dem worte *timbre* wird gezeigt, wie der geist gleichzeitig die verschiedenen verfahrensarten anwendet.

Obgleich das wörterbuch zunächst die sprache vom 17. jahrhundert an behandelt, greift es auch weiter zurück, wenn es nötig ist, den heutigen sprachgebrauch zu erklären. Die ursprüngliche bedeutung mancher wörter ist ganz anseer gebrauch gekommen, nachdem sie eine ganze familie von sprösslingen erzeugt hat. und findet sich nun in einer ganz besondern

anwendung, welche den ursprünglichen sinn wieder aufleben lässt, so *partir* ursprünglich *teilen* (auch noch in *répartir*) bei *avoir maille à partir avec quelqu'un* (man könnte im deutschen an »sich keinen pfeifferling mit jemand bekümmern« u. dgl. erinnern). *Témoïn* bedeutete ursprünglich zeugnis — daher noch *prendre quelqu'un à témoïn*. *Traire* (von *trahere*) als *simplex* heisst nur noch *melken*, dagegen in *or, argent trait* (zu draht gezogen) verrät es seinen ursprünglichen, in den *compositis extraire, soustraire* u. s. w. noch festgehaltenen sinn *ziehen*. *Cueillir* von *colligere* sammeln, lesen (noch in *recueillir*), jetzt = pflücken, hat seinen ersten sinn noch in technischen ausdrücken z. b. *cueillir le verre en fusion* (ausheben).

Die französische sprache stand während des ganzen mittelalters unter dem einfluss des mittellateins (*bas latin*), dessen sich die hervorragendsten denker jener zeit bedienten, um bis dahin unbekannte gedanken und gefühle auszudrücken, und aus welchem das moderne französische viele abstrakte, philosophische, religiöse, wissenschaftliche, juristische ausdrücke schöpft. Bald führt es neue wörter ein wie *agens* (*agent*), *antecedens* (*antécédent*), *carnalis* (*charnel*), *habitualis* (*habituel*), *convictio* (*contriction*). bald verleiht es den klassischen wörtern neue bedeutungen, wie *abnegatio* (verweigerung) = selbstverleugnung. *Peregrinus* (fremder) wird zu *pèlerin* pilger). *Abstractum, concretum, individuus* u. dgl. reihen sich dieser klasse von wörtern an.

Eine abhandlung über die bildung der sprache, welche später an die spitze des werkes treten soll, wird die allgemeinen gesetze darstellen, welchen alle besonderen fälle unterliegen. Dort sollen die quellen des französischen wortschatzes aufgeführt, die phonetischen gesetze, welche die aussprache allmählich modifizirt haben, entwickelt, die entstehung neuer grammatischer formen in deklination und konjugation, das vorwalten des analytischen verfahrens und die sich hieraus ergebenden syntaktischen neuerungen u. s. w. erklärt werden. Das wörterbuch und diese abhandlung ergänzen sich gegenseitig und weisen fortwährend auf einander hin.

Nachdem die einleitung die allgemeine methode entwickelt hat, welche die verfasser befolgen, wird die anwendung derselben auf den wortschatz, die *etymologie*, die *définition*, die *klassifizierung der bedeutungen* und die *auswahl der beispiele* erläutert. Was den wortschatz betrifft, so soll den bedürfnissen der verschiedenen klassen von lesern rechnung getragen werden. Die verfasser haben nicht bloss aus den früheren werken, besonders von Littré und Sachs, geschöpft, sondern auch aus einer reihe studien, welche in philologischen revüen niedergelegt sind, aus spezialwörterbüchern der mathematik, physik, chemie, architektur u. s. w. Von neologismen werden ohne weiteres alle aufgenommen, die allgemeinen bedürfnissen entsprechen, sonst nur solche, welche die sprache mit einer glücklichen neuschöpfung bereichern. Solche, die ein volkstümliches gepräge tragen, werden den künstlichen produkten der gelehrten vorgezogen. Dialektische ausdrücke oder wörter des *patois* erhalten nur zutritt, wenn

sie aussicht haben, in den allgemeinen gebrauch überzugehen, rein lokale bezeichnungen, wenn sie geeignet sind, auf ein allgemein gebräuchliches wort ein neues licht zu werfen.

Sehr zu betonen ist die berichtigung vieler technischer ausdrücke, die in anderen wörterbüchern falsch verzeichnet sind. *Accolement* statt *accotement*, platz zwischen chaussee und graben (Litté); *ancrer boueuse* statt *touner*, wurfanker (bei Litté im supplement berichtigt, steht noch bei Sachs); *bassage*, aufquellen des leders, statt *passage* (cfr. *passement*, beize der lohgerbers) bei Litté und Sachs; *marteau d'assiette*, pflasterhammer, statt *d'aissette* bei Litté und Tollhausen (*Technisches wörterbuch*).

Die *etymologie* gibt zuerst das lateinische, griechische, fremde oder französische wort an, aus dem das jetzt gebräuchliche entstanden ist, dann werden alle formen verzeichnet, durch welche es gegangen ist, bis es seine gegenwärtige erlangt hat, und nachgewiesen, wie aus der ursprünglichen bedeutung die jetzige erwachsen ist. Diese *etymologie* wird an die spitze jedes artikels gestellt, weil sie von der ursprünglichen bedeutung des wortes rechenschaft gibt, zur definition hinüberleitet, sowie zur klassifikation der bedeutungen dient.

Bisweilen bietet die erste bedeutung der modernen sprache nur eine entfernte beziehung zur *etymologischen*. Dann füllt eine form des altfranzösischen die lücke aus, um den artikel zu eröffnen. In ermangelung eines altfranzösischen wortes werden das mittellatein, die dialekte der *langue d'oïl* oder der *langue d'oc*, sowie die anderen romanischen sprachen als zeugen herangezogen.

Die *etymologie* muss durch ihre geschichte beglaubigt werden. Die wahrscheinlichsten erklärungen, die genialsten hypothesen bleiben bloss konjekturen und für die wissenschaft reine geistesspiele, wenn sie den thatachen und gesetzen der wortbildung widersprechen und nur auf scheinbaren analogien beruhen. Gerade in der *etymologie* ist das wahrscheinliche oft weit entfernt vom wahren. *Rouanne* (reisser) wird gewöhnlich von *roue* abgeleitet (so bei Litté und Sachs), weil die damit ausgeführte zeichnung kreisförmig ist; das wort ist aber zweisilbig (im mittelalter wurde es *roisne* geschrieben) und kommt vom lateinischen *ru(n)icina*, schaber, hobel; es sollte eigentlich *roine* geschrieben werden.

Aus *etymologischen* irrthümern entspringt auch die beliebte zusammenstellung von wörtern, die nur die äussere form gemeinsam haben, so *appointer un procès* (aus *à* und *point*), den termin festsetzen, und *appointer un épieu* (aus *à* und *pointe*), zuspitzen. Beides findet sich bei Litté und Sachs, wie auch *oureur*, schöpfer, büttgeselle in der papierfabrikation (von *ouerrer*) mit *oureur*, öffener, aufschliesser (von *ouvrir*) in obigen wörterbüchern aneinandergerichtet werden.

Überall, wo die wörter in der französischen periode entstanden sind, muss nnungänglich so genau als möglich der zeitpunkt des ersten auftretens derselben festgestellt werden. Dieser nachweis wird bis ans ende des 18. jhs. durchgeführt.

Grossen wert legen die verfasser auf eine genaue *definition*. Diese muss genau zu dem erklärten wort passen mit ausschliessung aller andern und auf alle seine bedeutungen eingehen. Die abweichung von diesem gesetzte wird durch die übliche definition von *carrière* beleuchtet.

Bei der definition werden auch die sogenannten *synonymen* besprochen, dreierlei arten unterschieden: die durch zusammenwirkung volkstümlicher und gelehrter bildung entstandenen *doublets* wie *frêle* und *fragile*, *raide* und *rigide*, *meuble* und *mobile*; dann modifikationen desselben wortes durch präfixe, suffixe oder verschiedene konstruktionen, und die dritte, zahlreichste, welche wörter von absolut verschiedenem nrsprung umfasst, die in analoger weise verwendet werden. Bei diesen eigentlichen synonymen ist eine drohende klippe zu vermeiden, nämlich dieselbe als äquivalent zu betrachten und das eine durch das andere zu definiren, wie *digne* durch *qui mérite* und *mériter* durch *être digne de qc.* Der *paralogismus* wird nur bemäntelt durch hänfung von äquivalenten, wie wenn man z. b. *orner* durch *décorer*, *embellir*, *parer* — und *parer* wiederum durch *orner*, *décorer*, *embellir* definirt. Der *circulus vitiosus* bleibt bestehen.

Synonymen, die ein allgemeines merkmal gemeinsam haben und nur durch einen besondern zng sich unterscheiden, sind *arten einer gattung* und müssen darnach behandelt werden; *prendre* durch *saisir* definiren wäre die natürliche ordnung der dinge umstossen; *saisir* (ergreifen) heisst *hastig nehmen*.

Oft ist die nuance schwer zu erfassen. Da ist die sicherste methode, alle fälle beiseite zu lassen, wo zwei wörter für einander gebraucht werden, um diejenigen scharf zu beobachten, wo das eine synonym beständig angewandt wird und das andere unzulässig wäre. Sehr interessant wird dies an *mors* und *frein* wie an *danger* und *péril* nachgewiesen. Hier gibt die etymologie die besten anhaltspunkte: *danger* kommt von *dominiarium* her; *être en dangier de qn.* hiess »in seiner gewalt stehen«, also *être en danger de mort* »im bann des todes sein«. während *péril* von *periculum*, das dieselbe wurzel wie *experiri* hat, ursprünglich eine prüfung, heimsuchung bedeutet, die man besteht. So erweckt *danger* mehr den gedanken an etwas schädliches, das ausserhalb uns liegt, während *péril* mehr auf die möglichkeit hinweist, einen schaden zu erleiden, unabhängig von der ursache. (Der deutsche wird vielleicht sagen: *danger* ist mehr objektiv, *péril* mehr subjektiv.)

Besonders in bezug auf technische ausdrücke der gewerke und künste findet unser lexikon viel zu berichtigen und zu präzisiren. Bei Littré z. b. wird *la boulée* (von *bouillir*, bodensatz des talges beim schmelzen) *des caques* (talgbutten), ohne weiteres zum bodensatz der *caques de harengs* (häringstonnen). *Entrepied*, teil einer *meule de foin* (eines henhanfens), wird bei Littré, Sachs, Tollhausen zum teile einer *meule de moulin* (teil des oberen mülhlsteins, welcher in den unteren eingreift).

Bei der anordnung der bedeutungen halten die verfasser auf strenge scheidung der begriffsreihen: so z. b. bei *déposer*, an einen ort nieder-

legen, was man trägt, und *déposer*, von einem ort das dort hingelegte wegnehmen; an ersteres schliessen sich an: einen brief abgeben, einen fahrenden, einen niederschlag absetzen, deponiren, sich einer sache entledigen, eine last, maske, einen mantel, die waffen niederlegen; die andere reihe umfasst: abtragen, -reissen, beseitigen, ab-, entsetzen etc. Bei Littré und Sachs sind die beiden reihen durcheinander gemengt.

Die begriffsentwicklung vom ausgangspunkt his zur heutigen bedeutung wird in der sprache oft jäh unterbrochen. *Araignée* bedeutet heute *spinne*. Mit dieser bedeutung beginnen die gewöhnlichen wörterbücher und knüpfen daran alle übrigen, welche sich theils aus der analogie mit den langen, dünnen beinen des tieres ergeben, theils aus der mit dem gewebe, sowohl im eigentlichen, als im bildlichen sinne. Allein es muss mit dem *spinnengewebe* begonnen werden, denn *araignée* von *araneata* bedeutet ursprünglich nur das netz, welches das tier spinnt, während dieses selbst *aragne* (noch bei Lafontaine X, 7) hiess. Erst gegen das ende des 15. jhs. wurde *araignée* auf das tier übertragen. *Man muss also stets mit der etymologischen bedeutung des wortes beginnen, dieselbe genau bestimmen, um dann an der hand der texte die verketzung der begriffe zu verfolgen.*

Dieser weg wird allerdings oft erschwert durch den mangel an dokumenten oder die seltenheit derselben in gewissen zeiträumen oder dadurch, dass die gelehrten die volkssprache nicht bloss mit vielen, dem klassischen latein entnommenen wörtern bereichert, sondern der aus dem vulgär- oder mittellatein herübergekommenen bedeutung die längst in vergessenheit geratene des klassischen lateins wieder angeschweisst haben. Als sehr lehrreiches beispiel wird *grâce* (von *gratia*) beleuchtet. *Dispenser* hatte ursprünglich die spezielle bedeutung des kirchenlateins, »einen dispens erteilen, einem etwas erlassen«. Erst in der renaissance wurde der sinn des wortes im klassischen latein: *aus-, verteilen* wieder aufgenommen, so Rabelais: *il dispensait son temps en telle façon*.

Sehr anerkennenswert ist die neuerung, den bildlichen sinn eines wortes unmittelbar auf den eigentlichen, mit dem er zusammenhängt, folgen zu lassen: so *battre du plâtre*, den gips pulvern, führt direkt auf *battre qn. comme du plâtre* (jenn. zu brei, windelweich schlagen). Beiderlei bedeutungen trennen und die figürlichen alle unter eine besondere rubrik verweisen, hiesse letztere ganz unverständlich machen.

Bei der aufnahme von *metaphorischen* ausdrücken wurden nur diejenigen berücksichtigt, welche allen verständlich und vertraut sind, z. b. *une confiance aveugle, une lanterne sourde, les sabots d'un cheval*. Gewisse pittoreske bilder, welche dichter und redner in einem augenblick der inspiration schaffen, dürfen nicht aus dem zusammenhang gerissen werden, in welchen sie sich geschickt einfügen. Sie werden nur zugelassen, wenn sie eine glückliche anwendung des stils auf die sprache verrathen.

Der letzte abschnitt der einleitung handelt von der *auswahl der beispiele*. Ein lexikon wie das vorliegende muss oft vergessene wörter

oder verschwundene bedeutungen heranziehen, um den heutigen sprachgebrauch zu erklären. *Tremper, tailler la soupe* lässt sich aus der definition der akademie: *soupe* = brotsuppe, nicht erklären, wohl aber aus der stelle eines alten *ménestrel*: *si fist li rois apoteir pain et vin et fist taillier des soupes et en prist une et la manja*. Jetzt erkennt man sofort den ursprünglichen sinn von *soupe* = brotschnitte und übersetzt obige ausdrücke mit »die suppe über die brotschnitten ausgeissen, das brot für die suppe zuschneiden«.

Bei der auswahl der beispiele wurden stets die anerkannt besten ausgaben der zitirten werke benutzt und die stellen genau geprüft. Dadurch werden seltsame missverständnisse vermieden. Bossuet sagt einmal: *La raison ne se peut dépendre elle-même de ces pensées sensuelles*; ein druck machte aus *dépendre* — *dépendre* und in dieser verstümmelten lesart führt es noch Littré (und nach ihm Sachs) an, indem sie *se dépendre de* die bedeutung von »sich los machen von ...« verzihten auf ...«, beilegen. Urkomisch ist folgender lapsus. Bossuet schrieb in einer seiner predigten: *Les oreilles sont flattées par la cadence et l'arrangement des mots*. Einzelne ausgaben setzten für *cadence* — *académie*. Littré führt bei letzterem wort an: »Metaphorisch im stile = akademische form« und bringt dafür als beispiel den durch einen druckfehler entstellten satz des Bossuet.

Die wörter eines historischen beispiels müssen immer in dem sinne genommen werden, welchen sie zur zeit des verfassers hatten, und nicht im heutigen. Im *Dépit amoureux* von Molière sagt Marinette zu Gros-René: *Tiens, voilà ton beau galant* (bandschleife) *de xxix*. Das übersetzt man durch »gering, erbärmlich« und vergisst, dass *neige* im 17. jahrhundert eine kleine, sehr leichte, weisse spitze bedeutete. Bourdaloue sagte bei der einsetzung des abendmahls: *ce sacrement, Christ nous le propose comme une viande qui doit nous nourrir*. Damals bedeutete *viande* nicht fleisch, wofür man *chair* gebrauchte, sondern seiner ableitung von *vivanda* gemäss lebensmittel, speise.

Aus unkenntnis solcher umwandlungen in der sprache hat Voltaire in seinem kommentar zu Corneille oft veraltete wendungen als inkorrekt oder unpassend gerügt.

Bei der aussprachebezeichnung folgten die verfassers dem gebrauch der gebildeten gesellschaft und der *Comédie française*. Die änderungen in der schreibweise vom anfang des 17. jhs. an sind in der abhandlung aufgezählt. Im wörterbuch selbst wird die heutige orthographie der klassischen ausgaben für alle beispiele vom 17. jh. an durchgeführt. Dagegen ist für alle beispiele aus früherer zeit, welche als belege für die etymologie dienen, die orthographie der originaltexte beibehalten worden.

Am schlusse der einleitung werden die gesichtspunkte noch einmal zusammengefasst, welche die verfassers geleitet haben. Sie sind der überzeugung, dieses zurückführen der gegenwärtigen sprache auf ihre ursprünge diene nicht bloss dazu, sie vollständig verständlich zu machen,

sondern auch die eigentümlichkeiten und reinheit des nationalen idioms intakt zu erhalten, indem dadurch eine strenge grenzlinie gezogen werde zwischen den regelmässigen umbildungen, welche den eigenschaften der französischen sprache entsprechen, die sprache modifiziren, ohne ihr gewalt anzuthun, und den abänderungen, welche nur darauf hinauslaufen, sie zu entstellen.

Wenn die sprache eines volkes das treue abbild der bewegung des geistes in den verschiedenen epochen seiner geschichte sei, so stelle ein solches wörterbuch, das die reihenfolge der bedeutungen durch drei jahrhunderte hindurch einer genauen analyse unterwerfe, nicht bloss den jeweiligen stand der sprache, sondern auch den des denkens dar. *Es biete gewissermassen ein gemälde des französischen geistes vom siebzehnten bis zum neunzehnten jahrhundert, das alle diejenigen zu rate ziehen können, welche von der sprachphilosophie auskunft über die geschichte und den fortschritt der civilisation fordern.*

So wenig sich die verfasser die unvollkommenheit ihres werkes verhehlen, so hoffen sie doch ihrem ziele so nahe gekommen zu sein, als es der gegenwärtige stand der kenntnisse erlaube.

Ein dankbarer rückblick auf alle benützten hilfquellen und vorläufer schliesst die einleitung.

Wenn an einer anderen stelle derselben gesagt wird, das werk sei für franzosen wie für ausländer, für die gelehrten wie für die gebildeten überhaupt bestimmt, so glauben wir uns dadurch berechtigt, so ausführlich auf dieses eigenartige werk aufmerksam zu machen.

Lahr.

EUGÈNE PESCHIER.

Petit Dictionnaire classique fr.-all. et all.-fr. par L'ABBÉ MOZIN. Corrigée et enrichi etc. par A. PESCHIER etc. Quatrième édition, refondue et considérablement augmentée par EUGÈNE PESCHIER, professeur au gymnase grand-ducal de Lahr. Stuttgart, J. G. Cotta successeurs. 1891. 2 tle. in 1 bde.

Ein bedauernswerter unstern hat über der ausarbeitung dieser neuen ausgabe gewaltet: der herausgeber E. Peschier erkrankte während derselben, und die verlagshandlung musste die vollendung derselben vom buchstaben E des deutschen teiles an den stuttgarter professoren L. Gaille (Katharinenstift) und A. Besson (Olgastift) übertragen. Bei beurteilung des werkes wird man diesen umstand billiger weise berücksichtigen und einen teil dessen, was ihm zum nachteil anhaftet, damit entschuldigen müssen.

Vor allen dingen scheint der verf. ein zu hohes ziel sich gesteckt, oder besser gesagt, er scheint seine aufgabe nicht klar umgrenzt zu haben. Das sieht man aus der nomenklatur. Nicht nur der heutige bestand der gebräuchlichen wörter, sondern auch die technischen und gewerblichen ausdrücke, endlich die wichtigsten eigentümlichkeiten im sprachgebrauch

der klassischen autoren sollten verzeichnet werden. Um dies in den grenzen eines handwörterbuchs zu leisten, hat verf. eine menge von abkürzungen angewendet, die einfach und verständlich sind. Alles dies vermag ein handwörterbuch in den demselben gesteckten engen grenzen nicht zu leisten; das zeigt auch dieser ehrliche und fleissige versuch. Das verzeichnis der abkürzungen von bezeichnungen der handwerke, gewerbe, industrien, wissenschaften, künste, welche berücksichtigt worden sind, umfasst sechs eng und klein gedruckte spalten. Die nachprüfung des wörterbuchs in dieser beziehung ist mir nicht möglich, da ich zu wenig von den technischen wissenschaften n. s. w. verstehe; es fiel mir aber auf, dass die im verzeichnisse angegebenen ausdrücke nicht einmal alle im wörterbuch erklärungs finden: so ist eine abkürzung von *mule-jenny* = *grobstuhl* angegeben, im wörterbuch aber steht wohl *jenny* = *feinspinnmaschine*, aber *mule-jenny* nicht. Ferner zählt das verzeichnis der durch zitate berücksichtigten schriftsteller (vom 16. bis 19. jahrh.) etwa 55 namen auf. Ist es möglich, neben allem anderen so viele eigentümlichkeiten derselben aufzunehmen, dass die lektüre derselben wirkliche unterstützung empfängt? Ich glaube nicht, wenigstens habe ich mehrere ausdrücke aus den *Précieuses ridicules* vergebens gesucht, z. b. *chromatique*. Endlich ist auch der moderne sprachschatz nicht so vollständig gegeben, dass man schriftsteller unserer zeit damit lesen kann. Ich habe mit Daudets *Lettres de mon moulin* die probe gemacht nach der ausgabe von Hönninger (Leipzig, Seemann) und den nötigen aufschluss nicht gefunden bei folgenden wörtern: *côte* (1,13 anhöhe), *dégringoler* (4,13), *courtis* (4,16 bruchschnecke), *bique* (9,27 ziege; *biquet* ist vorhanden), *lambrusque* (11,21; *lambruche* vorhanden), *gerfaut* (12,8), *camail* (19,2), *arocat du diable* (25,2), *gacotte* (22,33).

Das wörterbuch leistet also nicht, was man erwarten muss, weil es zu viel leisten will. Wenn der verf. sein ziel weniger weit gesteckt, oder überhaupt ein bestimmtes ziel vor augen gehabt hätte, wäre manches besser geworden. Schon titel und vorrede zeigen eine gewisse planlosigkeit. Der titel *Petit Dictionnaire classique* soll doch wohl *Kleines schülerwörterbuch* bedeuten, wenn bei *classique* auch die betreffende bedeutung fehlt, und in dem vorwort nennt der verf. seine arbeit auch *schülerwörterbuch*, aber der deutsche titel lautet *Kleines klassisches wörterbuch*. Wollte der verf. ein *schülerwörterbuch* verfassen, wozu dienten dann alle die technischen bezeichnungen, welche ein schüler gar nicht braucht, und wozu war es nötig 54 autoren mit ziten zu bedenken? Kommt ein schüler je in die lage über den sprachgebrauch von Bourdaloue, Bonreant, Th. Corneille, Calvin, Condillac, P.-L. Courier, Descartes, Fontenelle, La Rochefoucauld, Mme de Maintenon, Malebranche, Malherbe, Marmontel, Montaigne, Pascal, Rabelais, Régnier, Saint-Simon, Scarron sich unterrichten zu müssen? Für andere leser reichen die notizen auch bei weitem nicht aus.

Ferner zeigt sich auf den ersten blick eine merkwürdige ungleich-

mässigkeit in mehrfacher beziehung. Der franz.-deutsche teil umfasst 534 seiten, der (besonders für schulzwecke) erheblich weniger wichtige deutsche teil aber 978 seiten! Im 1. teile sind schriftsteller in menge angeführt, im 2. teile nicht ein einziger. Der 1. teil vermeidet taktvoll die den verkehr der geschlechter betreffenden wörter, oder gibt einiger-massen abgemilderte übersetzungen (vgl. *putain*); der deutsche teil bietet diese ausdrücke auf eine in pädagogis-her beziehung geradezu taktlos vollständige art dar, wie jeder erschen kann, wenn er bloss die artikel *hure* u. s. w., *schem* n. dergl. nachliest. Für die aufnahme der geographischen und personennamen scheint irgend ein grundsatz nicht befolgt zu sein. Ganz willkürlich ist auch die angabe von aussprachebezeichnungen gehandhabt worden: *abdomen*, *pensum* haben eine solche, aber nicht *amen*, *examen*, *hymen*, *album*. Von wörtern auf *il* sind mit bezeichnung versehen: *cil*, *chenil*, *fusil*, *gril*, *péril*, *perail*, *sourcil*, aber nicht *gentil*, *mil*, *outil*. Die verschiedenen laute des *x* sind gar nicht berücksichtigt, wie es scheint; ebenso wenig das *s* in wörtern wie *désultude*, *préséance*, *éraisemblable*, *Alsace*. Ferner fehlt auskunft bei wörtern wie: *circonspect*, *district*, *second*, *mœurs*, *Aix*, *brut* (aber *dot*), *million* (aber *billion* 1. m. = 1 *monillé*!!). Von den mit *ai* beginnenden wörtern haben nur *aiguëre(é)* und *aiguille* einen vermerk, und zwar den, dass *ai* = *é* zu sprechen sei.

Die anordnung der bedeutungen eines wortes ist nicht immer übersichtlich und logisch, vgl. *descendre*, *e. n.* ab-, aus-, herabsteigen, herabreichen, einkehren, haussuchung vornehmen; landen; fallen, sinken; fig. sich herablassen, abstammen; einfallen, einbrechen; 2. *e. a.* herunternehmen, -lassen; 3. hinab-, herab-gehen, -steigen, -fahren, -reiten, -tragen etc. Hier und auch sonst ist manches zu tadeln; als erste bedeutung müsste stehen: herabsteigen; *herabreichen*, *fallen*, *sinken*, *abstammen* trennen die eng zusammengehörenden bedeutungen. Ferner ist nicht ersichtlich, ob *descendre* in nr. 3 auch transitiv sein soll. Vgl. auch *mars*, wo das wort erst als monatsname, dann als der des kriegsgottes verzeichnet steht. Homonyme sind nicht immer reinlich geschieden; bei *lour* ist es geschehen, bei *longe*, *essayer* wieder nicht.

Die übersetzung lässt mehrfach zu wünschen. Was ein *heuloch* (*abat-foin*) ist, möchte nicht jedem deutschen sofort klar sein, vgl. auch *dégorger* (= ausbreiten) ohne erklärenden zusatz und vieles andere. Auch kommen versehen und fehler vor. Zu *tragicomédie* ist als beispiel der *Cid* genannt, was recht unglücklich ist, da Corneille selber diese benennung nicht anfrecht erhielt; (*relours à*) *trois poils* = dreihärig, fig. *brave à trois poils* = bramarbas, jedenfalls ist die erklärungs nicht klar genug.

Die ausstellungen liessen sich durch weitere beispiele noch sehr vermehren. Wenn ich dennoch das werk für brauchbar erklären kann, muss dies jedoch mit der beschränkung geschehen, dass es die neubearbeitung des Thibautschen wörterbuches von Wüllenweber und Dickmann nach keiner richtung erreicht.

Dortmund.

WILH. KNÖRICH.

DR. KARL DEUTSCHKEIN, oberlehrer am gymnasium in Zwickau, *Systematische englische konversationschule*, vokabel- und hilfsbuch für die lektüre und vorkommnisse des täglichen lebens mit besonderer berücksichtigung englischer verhältnisse, auf grund der neuen lehrpläne und lehrordnungen von 1891 und 1892. I. teil: *School Life*. II. teil: *Every Day Life*. Cöthen, Otto Schulze. 1892. Preis m. 1.70.

Der verf. liefert in beiden teilen ohne zweifel höchst schätzenswertes material zu sprechübungen. Der zweite teil findet meinen vollen beifall, im ersten teil halte ich die eingehenden erörterungen über naturgeschichte für viel zu weit gehend und das gedächtnis ganz zwecklos belastend; sehr belehrend dagegen sind hier die gespräche über englische schulen und universitäten. Wer die lektionen über grammatik (I, 6—14) nicht mag, kann sie ruhig weglassen; sie scheinen mit rücksicht auf Baiern eingeschaltet zu sein.

Für eine neue anlage schlage ich dem verf. folgende verbesserungen vor:

Teil I, s. 3, vorletzte zeile muss es heißen: *he wants to explain to us*. Zu s. 3 u. 4 bemerke ich, dass gerade von kleineren schülern *pupils* häufiger gebraucht wird als *scholars*. S. 11 muss es heißen: *derivatives*. S. 13, z. 5 v. o. besser: *hence also*. Z. 5 v. u.: *in the third and fourth sentences*. S. 15 in den anm. 1 u. 2 *participle present* und *participle past* zu streichen (man sagt: *Present p.*, *Past p.*). S. 16, z. 3 u. 4 ist die teilung *short-ening* unenglisch (*shorten-ing*). Z. 7 v. u. nicht *make*, sondern *form* (das vorübergehende *former* vielleicht durch *those* zu ersetzen). S. 18, anm. 4 u. 5 zu streichen. S. 19, z. 2 v. o. *King Charles*. S. 20 muss es heißen: *sign of quotation*; viel häufiger ist *inverted commas*. S. 24, anm. 10: *the heavens* wird noch = *sky* gebraucht. S. 34, z. 6 v. u. ist *Brazül* anzusetzen. S. 41, z. 10 v. u. muss es heißen *Canúte*; übrigens ist viel häufiger *Knut*. S. 43, anm. 3: *Crécy*. S. 47, z. 1 v. o.: *how often does 6 go into* (nicht *in*) *48*. S. 48, anm. 3 muss es heißen: oder *hypotenuse*; vgl. 49, anm. 2 (*hypotenüse* ist falsch). S. 50, z. 18 v. o. *last three* (nicht *th. l.*). S. 51 *Mark 6* v. o. (nicht *Marks*); z. 19 v. u. tilge das komma hinter *pale*; z. 4 v. u. *forehead* spr. *forid*. S. 55, anm. vermisse ich *herd of deer* (rudel). S. 56, anm. 3: *rotkehlchen*. S. 58, anm.: In London spricht man *reptiles* (nicht *reptiles*); im zoolog. garten habe ich nur *reptiles* sagen hören; diese aussprache bestätigt mir ein hiesiger engländer. S. 58 ist bei *gills* die aussprache von *g* anzugeben. S. 60: *lurrä* (nicht *a*). S. 61: *Phanerogams, cryptogams* (*cryptogamia* ist die 24. Linuésche klasse). S. 62, z. 7 v. u. ist zu setzen: *raspberry-uses* (nicht *cone*). S. 63, z. 6 v. u.: *cole-rape*. S. 64, anm. 2: *sp'ishēr* (nicht *s*). S. 65 fehlt *daisy* vor *daffodil*. S. 70, z. 6 v. u.: *planist* oder *pidnist*. S. 73, z. 19 v. u.: *samt* (nicht *samnt*). S. 73 f.: *ix writing* (nicht *by*), dagegen: *by letter*. S. 75, z. 7 v. o. bemerke ich zu *come forward*, dass die gewöhnlichen ausdrücke für *ins examen* gehen sind: *to go up* oder *ix for an examination*. S. 76 konnte bei *to cram* und *to coach* auch *to cram* für pauken angegeben werden. S. 78 f. sieht es so aus, als sei *prose* als adj.

aufgefasst, es bleibt natürlich s. auch in dem ausdruck *prose writer*, *prose works*.

Teil II, s. 6, z. 8 v. n.: *show over*. S. 7, z. 9 v. n.: A *hotel* (nicht an) ebenso s. 92, v. 7 v. o. S. 7 konnte *dining-hall* erwähnt werden. Anm. 7 stimmt nicht. S. 10 die beiden letzten zeilen: *drau-ers* (nicht *dra-wers*). S. 15: *to poach eggs* ist: eier ausschlagen (*poached eggs* = spiegeleier). Z. 4 v. n. ist bei *dessert* die aussprache anzugeben = zz. S. 17, z. 1. v. o. ist *clôre* zu setzen (bei *clôrer* I, 64 ist die länge auch angegeben). Z. 9 v. n. ist *the headache* veraltet. Anm. 6 wirken die worte »selbst auch vielfach von englischen frauen« inbezug auf das vorhergehende komisch. S. 18 muss es heißen *sweetmeats*. Anm. 10 ist bei *bear* die wendung *to bear a burden* zu erwähnen. S. 21, anm. 1 fehlt *shift*. S. 27, z. 12 v. o. fehlt die aussprache von *niche* (*nich* = *nitsch*). S. 28, anm. 4 ist die erste erklärung zu streichen. S. 29, z. 13 f. v. o. nicht *I am going*, sondern *I go*. S. 31 *bury* (ausspr. *bery*); *undertaker* konnte erwähnt werden. Anm. 1 fehlt *grave*. S. 32, z. 2 v. o. ist *eren* zu streichen. S. 36 ist der ganze satz unter dem zweiten B ungeschickt. In der letzten zeile auf dieser seite ist *clearing off* nicht das gewöhnliche, sondern *clearing up*. S. 34, z. 8 v. o. *glacier*: ausspr. *gläshier* neben *gläzier*. Z. 5 v. u. *storm is*. S. 35 fehlt *to strike für einschlagen*. S. 38, z. 14 v. o. *ravine*: ausspr. *ra-vén* (nicht *rä-rine*). Anm. 1: *margin* wird auch von flüssen und seen gesagt. Anm. 6 ausspr. *tenus* zu streichen. S. 45, anm. 7 ist *Speaker* bloss präsident des *unterhauses*. S. 46, anm. 6 ist die ausspr. *revénue* zu streichen. S. 48, anm. 6 ist die anspr. von *solicitor* falsch, dagegen s. 49, z. 1 v. o. richtig angegeben. S. 52, anm. 9 ist *luténant* zu streichen. S. 56 ist die ausspr. des *g* in *target* zu bezeichnen. S. 60 ist in der letzten z. *mail-train* = *postzug* (*schnellzug* = *express*). S. 61 ist im text *postillion* falsch, *postilion* im wörterverzeichnis und der anm. 4 richtig. S. 66, z. 3 v. o. gehört *cooper* erst zu s. 68. S. 67, z. 5 v. u. muss es heißen *hair-dresser's* (ebenso s. 68). Anm. 1 ist die ausspr. *méaréz* zu geben. S. 69: *shoe-black*; *seamstress*: ausspr. *sēm*.. Z. 4 v. u. *guinea*: ausspr. *gñt*. S. 70 letzte zeile nur *tüppence* zu setzen. S. 71, z. 4 v. u. fehlt *circulating library*. S. 73, z. 13 v. u. fehlt ein wort vor *because*. S. 75, anm. 2 verweise ich für *cockney* auf *Academy* 940, 951 f., 967 (man leitet es jetzt von *cockle-egg* ab; die bedeutung *weichling* bleibt). S. 77, anm. 5 ist *to call in* irreführend; man kann wohl sagen *to call in a house*, aber nicht absolut (*to call on a person, at a person's* fehlt). S. 78, z. 8 v. o. *Southwark*: ausspr. *Sütherk*. S. 82, anm. 1 ist schon s. 75 erwähnt. S. 84, z. 13 v. u. *Ṭēpā'tra*. S. 86, z. 7 v. u. *oráng-outíng*. S. 87, z. 13 v. o.: *noise those*. S. 90, z. 15 v. d.: GREAT *ship* — IT; muss heißen: LARGE *ship* — SHE.

Halle a. S.

ERNST REGEL.

ZEITSCHRIFTENSCHAU.

ANGLIA. XV. N. F. III. 3. 4.

3. E. Brugger, *Zur lautlichen entwicklung der englischen schriftsprache*. — Th. Borkowsky, *Quellen zu Swifts Gulliver*. — H. Bradley, *Kleine mittheilung*.

4. J. Hein, *Über die bildl. verneinung in der me. poesie* (forts. in heft 1 u. 2). — M. Förster, *Ælfries s. g. homilien-übersetzung*. — E. E. Bramlette, *The original language of the Ancien Rinde*. — F. Holthausen, *Zu alt- und me. dichtungen*. V. 43. *Havelok*. 44. *Margaretenlegende*. 45. *Disput zwischen Maria und dem kreuze*.

DIE MÄDCHENSCHULE. VI. 6. 7.-8. 9.

6. K. Hessel, *Kunsthistorische anschauungen für die höh. mädchen-schule* (forts.). — REZENSIONEN. — BERICHTE. VERSCHIEDENES.

7. 8. F. Dörr, *Erfahrungen im fremdsprachlichen unterrichte nach der reformmethode*. — A. Jungk, *Wie stellen wir lehrerinnen uns zu der forderung: »Gleiche bildung für mann und frau«?* — *Die dreizehnte hauptversammlung des deutschen vereins für höh. mädchenschulwesen zu Kiel am 24.—27. mai 1893*. — REZENSIONEN.

9. J. Wychgram, *Über das höhere mädchenschulwesen in Frankreich* (vortrag, gehalten auf der 13. hauptversammlung des deutschen vereins für das höh. mädchenschulwesen in Kiel). — BERICHTE UND VERSCHIEDENES. — REZENSIONEN.

ENGLISCHE STUDIEN. XVIII. 2.

I. M. Kaluza, *Thomas Chestre, verfasser des Launfal, Libeaus Desconus und Octorian*. — II. W. Franz, *Zur syntax des älteren ne.* — LITTERATUR. — MISZELLEN.

LE MAÎTRE PHONÉTIQUE. VIII. 6. 7.

6. *Nouveaux membres* (539—545). — *Changements d'adresse*. — *Correspondance: Prononciation française* (J. Staples, P. Passy); *Die reform in Chile* (R. Lenz). — *Gute worte*. — *Notes*. — *Situation financière* (+ 227). — *Ouvrages reçus*. — *Enseignement mutuel*. — *Boîte aux lettres*. — PARTIE DES ÉLÈVES. — *Anglais (A socialist village)*. — *Espagnol (El negro)*. — *Danois (Om lydskrift)*. — ANNONCES.

7. *Nouveaux membres* (546—560). — *Changements d'adresse*. — *Primes*. — *Correspondance: Our alphabet* (L. Sordani). — *Vom wiener philologen-tag* (E. Nader). — *Notes*. — *Revue de livres: Rousselot, Modifications phonétiques* (P. Passy). — *Autres ouvrages reçus*. — *Échanges*. — *Enseignement mutuel*. — *Situation financière* (— 171). — PARTIE DES ÉLÈVES. — *Anglais (Too clever)*. — *Arabe (Fable)*. — ANNONCES.

MODERN LANGUAGE NOTES. VIII. 5. 6.

5. A. R. Hohlfeld, *Studies in French versification*. II. — C. H. Grandgent, *American pronunciation again*. — A. Fortier, *George Sand*. — G. C.

Keidel, *The St. Alexis legend*. — T. A. Jenkins, *Etymology of French cousin, couche, coucher*. — E. D. Hanscom, *The allegory of de Lorris' "Romance of the Rose"*. — REVIEWS. — CORRESPONDENCE.

6. A. Rambeau, *Phonetics and "reform-method"*. — H. A. Rennert, *Lope de Vega's commedia "Santiago el Verde"*. — F. Topper, Jr., *History and texts of the Benedictine reform of the tenth century*. — H. C. O. Huss, *"Wie ich beharre, bin ich knecht"*. — A. W. Herdler, *Stendhal*. — REVIEWS. — CORRESPONDENCE.

NEUPHILOLOGISCHES ZENTRALBLATT. VII. 4—6.

4. Freund, *Aus der russischen spruchweisheit* (schluss). — Fehse, *Erfahrungen mit der direkten methode in einem dreijährigen unterrichtskursus im engl.* — *Literary Paris*. — *Verzeichnis neuphil. vorlesungen auf deutschen und benachbarten ausländischen universitäten*. — *Litteratur: Besprechungen*. — Weiss, *Verzeichnis und besprechung der in den programmen der deutschen (ital.) anstalten Österreichs im schuljahre 1891/92 veröffentlichten abhandlungen neuphilol. inhalts*. — *Neue erscheinungen*. — *Inhaltsangabe von zeitschriften*. — *Miszelle*. — *Personalien*. — *Anzeigen*.

5. Freund, *Aus der chinesischen spruchweisheit*. — Varnhagen, *Über einen sammelband frz. grammatiken des 16. jhs. auf der erlanger bibliothek*. — Wunder, *Das höhere unterrichtswesen im königreich Preussen 1891/92*. — *Literary Paris* (forts.). — *Berichte aus den vereinen*. — *Verzeichnis neuphil. vorlesungen etc.* (forts.). — *Litteratur: Besprechungen*. — Weiss, *Verzeichnis etc.* (forts.). — *Neue erscheinungen*. — *Inhaltsangabe von zeitschriften*. — *Personalien*. — *Vorträge in der engl., germ., pädag. und rom. sektion der 42. philologerversammlung in Wien*. — *Anzeigen*.

6. Freund, *Aus der italienischen spruchweisheit*. — *Literary Paris* (schluss). — *Berichte aus den vereinen*. — *Verzeichnis neuphil. vorlesungen etc.* (forts.). — *Litteratur: Besprechungen*. — Weiss, *Verzeichnis etc.* (forts.). — *Neue erscheinungen*. — *Inhaltsangabe von zeitschriften*. — *Personalien*. — *Anzeigen*.

VERMISCHTES.

ENGLISCHE KARTEN.

Auf seite 194 des 3. hefts der vorliegenden zeitschrift macht prof. Victor auf englische karten aufmerksam. Ich möchte den kollegen ausser jenen die bei W. & A. K. Johnston, Edinburgh & London (5 White Hart Street, Warwick Lane, E.C.) erschienenen *coloured penny maps* (*England, Scotland, Ireland, Kent, Surrey, Middlesex, British Isles, Indian Empire, British North America, France etc.*) empfehlen. Sie sind billig (25 % rabatt!) und gut. Auf leinwand aufgezogen lassen sie sich bequem zusammenfalten und in bücher legen. Auch *coloured halfpenny maps* sind

bei Johnston zu haben. Sie sind allerdings wenig empfehlenswert; nur ein kärtchen (*Enviroms of London; Manufacturing districts of Central England*) ist brauchbar. Der verleger schiekt auf wunsch preisverzeichnisse.

Penny maps der verschiedenen grafschaften verkaufen Messrs W. Collins Sons & Co., Bridewell Place, New Bridge Street, E.C.

Eisenberg, S.-A.

W. KIRSCHTEN.

DAS HOSPITIREN IN PREUSSISCHEN SCHULEN.

Nach einem erlass des kgl. preuss. ministeriums der geistlichen, unterrichts- und medizinal-angelegenheiten vom 13. juli d. js. dürfen ausländer zur besichtigung höherer lehranstalten nur dann zugelassen werden, wenn der minister hierzu die erlaubnis erteilt hat. Unsere ausländischen kollegen, die in manchen preussischen schulen — so z. b., um nur einige städte der provinz Hessen-Nassau zu nennen, in Bockenheim, Kassel, Wiesbaden — als häufige gäste bisher ohne weiteres freundliche aufnahme gefunden haben, werden somit gut thun, sich für künftige besuche bei zeiten die ministerielle erlaubnis zu sichern. Gewiss wird diese in liberalster weise erteilt werden. Immerhin liegt in dem erlass eine erschwerung des internationalen fachverkehrs, die gerade die nensprachlichen lehrer im in- und auslande besonders lebhaft empfinden müssen.

W. V.

AUFENTHALT IM AUSLAND.

Ein holländer, der an einer deutschen universität englische philologie zu studiren gedenkt, sucht freie station gegen unterricht im englischen und andern gegenständen. Er ist 26 jahre alt, besitzt die berechtigung, das englische in den höheren schulen in Holland zu lehren (*middelbaar onderwijze*), und hat im juni d. js. die *matriculation*-prüfung an der universität London mit *honours* bestanden. Er beherrscht das englische fast wie seine muttersprache und ist auch im französischen und deutschen phonetisch geschult.

*

Junge ausländer, die studien halber nach Deutschland kommen, finden in einer schön gelegenen universitätsstadt sehr gute pension und gelegenheit zur übung mehrerer moderner sprachen (die in der familie gesprochen werden), auf wunsch auch sonstige sachverständige unterstützung.

W. VIKTOR.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND I.

NOVEMBER 1893.

HEFT 7.

ÜBER HISTORISCHE UND DESKRIPTIVE ENGLISCHE GRAMMATIK.¹

Die fülle des uns hier gebotenen und daher die knappe zeit, die den einzelnen vorträgen zugemessen ist, gestattet es mir nicht, mein thema, so wie ich es beabsichtigt, zu behandeln, ich hatte die absicht, die frage im zusammenhang zu erörtern, auf welche weise unsere *historisch-grammatischen studien* und unsere *deskriptiven darstellungsversuche der lebenden sprache* sich wechselseitig erhellen können.

Es ist nach beiden dieser richtungen in den letzten jahrzehnten umfangreiches material zu tage gefördert und diskutiert worden, und es braucht wohl kaum des nähern auseinander-gesetzt zu werden, dass wenn heute jemand versuchte eine wissenschaftliche englische grammatik zu schreiben, man an eine solche mit andern erwartungen herantreten würde, als dies vor einem menschenalter bei den hochverdienstlichen ar-beiten von Koch und Mätzner der fall sein konnte.

Wenn ich es mir nun auch versagen muss, die resultate der forschung seit Koch und Mätzner in lautlehre, flexionslehre, wortbildungslehre und syntax in kürze zu charakterisiren und Ihnen meine unmassgebliche ansicht, wie wir in jedem dieser gebiete weitergehen sollten, darzulegen, gestatten Sie mir wenigstens für prinzipielles aus der *lautlehre* Ihre aufmerksamkeit zu erbitten, aus der lautlehre der sogenannten *historischen* und der sogenannten *deskriptiven* grammatik.

¹ Vortrag gehalten auf der 42. versammlung deutscher philologen und schulmänner in Wien, am 27. mai 1893.

Die begriffe historische und deskriptive grammatik sind durchaus nicht fest, schon deshalb nicht, weil die ansichten über die aufgaben der historischen grammatik sich wesentlich geändert haben, seitdem die *Historische grammatik der englischen sprache* von Koch erschienen ist; trotzdem wird heute *praktisch* unter *historischer grammatik* in der regel der versuch verstanden, die sprachstände der ae. und me. perioden bis zum ne. zu verfolgen, unter *deskriptiver grammatik* hingegen die beschreibende darstellung der heutigen sprache.

Kochs behandlung der englischen sprachgeschichte ist, wenigstens was die lautlehre anlangt, im wesentlichen eine chronologische zusammenstellung der zeugnisse für die einzelnen wortformen, wie sie sich in den von ihm untersuchten sprachquellen fanden, u. zw. der *schreibungen* dieser wortformen. Bekanntlich hat man seither den schwerpunkt der untersuchungen insofern verschoben, als man jetzt vor allem sucht, an diesen graphischen zeugnissen kritik zu üben, aus ihnen erst den lautwert der einzelnen überlieferten wortformen zu gewinnen und auf diese weise eine *geschichte der laute* zu konstruieren, für die die geschichte der schreibungen nur eine vorarbeit ist.

Wenn dies heute wohl auch als im prinzipie zugegeben gelten dürfte, scheint mir die praxis der sprachgeschichtlichen einzeluntersuchung doch noch vielfach zu sehr am buchstaben zu haften und daher mehr deskriptiv bei der geschichte der schreibungen sich aufzuhalten, bezw. die verfolgung der historischen lautentwicklung darüber zu versäumen; sie bereitet sich dadurch künstlich hindernisse, ja läuft gefahr buchstabengeschichte und lautgeschichte zu vermengen. Die me. graphik ist ja bekanntlich eine der hauptschwierigkeiten, den lautstand eines denkmals auf den ersten blick richtig zu erfassen, und da das me. nicht wie das ne. des 17. 18. 19. jahrhunderts eine auch in der orthographie im wesentlichen uniforme gemeinsprache darstellt, ist es nicht immer leicht, zwischen wirklicher lautlicher eigentümlichkeit eines schriftstellers und bloss scheinbarer abweichung in der orthographie zu scheiden. Wir erhalten infolgedessen eine menge fleissiger darstellungen der schreibungen einzelner denkmäler oft ohne das wünschenswerte ergebnis für die geschichte der sprache, weil die lautgeschicht-

lichen gesichtspunkte fehlen, unter denen die zeugnisse für die schreibung erst ihre volle bedeutung bekommen können.

Ich möchte mir deshalb erlauben, den gedanken anzuregen, in diesen arbeiten mehr *konstruktiv* zu verfahren, so wie dies schon ten Brink in seiner *Chaucer-grammatik* und Sweet in seiner *History of E. Sounds* und *New English Grammar* gethan. Beide forscher haben dies zwar nicht eigens ausgesprochen, doch es ergibt sich aus ihren werken von selbst, und ich möchte darin keinen fehler sondern im gegenteil ihre besondere stärke oder wie die engländer sagen *soundness* und einen hauptgrund für ihren förderlichen einfluss auf die weitere forschung erblicken. Soviel anerkennung wir manchen einzelarbeiten über me. sprache zollen dürfen, wir müssen uns doch oft eingestehn, dass darin mehr problematisch und unaufgeklärt bleibt, als uns lieb ist, was vor allem der unsicherheit und flüssigkeit der materie zuzuschreiben ist. Es empfiehlt sich daher wohl der versuch, vom sichereren, positiveren auszugehen, und dies ist einerseits die in ihrer bedeutung weniger zweifelhafte, weil noch vom französischen ungestörte ae. schreibung, andererseits die uns genau erkennbare ne. lautform. Einige wenige einzelfälle mögen dies illustriren, wobei ich selbstverständlich nur bessere arbeiten heranziehe.

Wenn man z. b. alles das liest, was sich über den wechsel von *e:i* in den lautgruppen auslautend *-eng*, *-ing* im me. in einschlägigen dissertationen geschrieben findet, ist es recht schwierig, sich daraus ein klares bild der geschichte dieser lautgruppen zu machen. Betrachtet man hingegen sämtliche einschlägigen fälle, wie sie im ne. erhalten sind und ihre mutmassliche herkunft aus dem ae. oder an., fälle wie *string* (ae. *streng*), *mingle* (zu ae. *mengan*), *fling* (an. *flenja*), *sling* (an. *slengja*), *wing* (an. *vængr*), me. *hing* (woraus erst ne. prät. *hung* sich entwickeln konnte) zu an. *hengja*, ne. *ling* der *leng* (eine fischart), me. *lenge*, *linge*, so wird man das gesetz erkennen, demzufolge jedes me. *-eng* in der gemeinsprache zu *-ing* werden musste. Es ist also von vornherein sicher, was aus diesen lautgruppen werden musste, d. h. in der gemeinsprache, und auch die ne. dialekte, auf deren darstellung wir uns verlassen dürfen, so *Somerset* (Elworthy), *Yorkshire* (Jos. Wright) zeigen dieselbe erscheinung, und es kann daher

nur die frage von interesse sein, wie lange und wo sich noch etwaige *e*-formen finden, wobei man aber sehr auf der hut sein muss, schreibung mit laut zu verwechseln, denn die tradition erhält manches *e* in der schreibung, das längst nur *i* lautete, so noch heute in *England*, *English* — wofür wir me. eigennamen *Inglis*, *Ingelond* u. a. m. besitzen. — Die thatsache, dass ne. durchaus *-ing* gilt, lässt die ganze frage durchsichtiger erscheinen und gibt der untersuchung ihre richtung.

Oder ein anderer fall. Die frage des lautwertes von ne., me. *u*. Hier hat L. Morsbach, *Zur gesch. der ne. schriftsprache*, den alten gedanken wieder aufgenommen, dass die entrundung des *u* schon in frühme. zeit ihren anfang genommen, eine ansicht, die schon wegen des heute noch nicht ganz abgeschlossenen kampfes zwischen *u* und *a* an sich unwahrscheinlich ist; u. zw. sollen wieder nur einige schreibungen mit *o* statt *u* seine ansicht stützen. Er lässt hiebei aber die thatsache ausser betracht, dass sich im me. *o* für *u* auch in frz. lehnwörtern geschrieben findet, deren *u*-laut zur zeit ihrer aufnahme gar nicht zu bezweifeln und z. t. bis heute erhalten ist, wie z. b. in ne. *butcher* me. *bocher*. Wie wenig die *o*-schreibung statt *u* für den laut überhaupt bedeutet, beweisen u. a. die von frühme. zeit bis heute üblichen schreibungen wie *done*, *son*, *wonder* u. a. m. gegenüber *gone*, *shone*, oder wo wir aus lautlichen gründen noch heute *u* sprechen *wolf*, *wood*, *wool*. Nur in einem punkte hat die *o*-schreibung die aussprache durchgehend beeinflusst, in den franz. lehnwörtern mit den präfixen *con-*, *com-*, wo die gelehrte form in der mehrzahl der fälle die volkstümliche verdrängte, und doch hat trotz aller schreibung in volkstümlichen worten wie *comfort*, *conduit*, *company* die lautgesetzlich zu erwartende form mit *a* (aus *u*) sich behauptet. Diese *o*-schreibungen für den *a*-laut beweisen freilich nichts für die chronologie der entrundung des *u*, wohl aber wie strenge die lautgesetzliche entwicklung *unbekümmert um die schreibung* ihren weg nimmt. Da aber vor und nach *u*, *v*, *n*, *m* ein *o* statt eines *u* durch graphische rücksichten der deutlichkeit erklärt wird, führt nun Morsbach einige fälle von *o* statt *u* in anderer stellung an, u. zw. die schreibungen *plockien*, *folcninge*, *coluere*, *dobben*, *folle*, *folloht*, *scoldre* (dazu *forken*, das aber gar nicht hergehört, weil schon ae. *forca*); es sind dies aber

durchwegs *o* statt *u* vor bez. nach labialen oder *l*-verbindungen, die wie das ne. ausweist am zähesten die entrundung des *u* aufhalten, man vgl. ne. *bull*, *bullet*, *bullock*, *bully*, *bulwark*, *bush*, *bushel*, *pull*, *put*, *pullet*, *pulpit*, *push*, *puss*, *pudding*, *full* u. a. m., sodass wenn die me. schreibung *o* den beginn der entrundung des *u* bedeuten sollte, wir dieselbe doch nicht zuerst in den genannten fällen, sondern etwa zwischen dentalen erwarten müssten. Diese Morsbachsche annahme steht also vorläufig auf schwachen füßen, zumal da sie dem, was wir sonst über die betreffende lautentwicklung wissen, direkt zuwiderläuft und sich nur auf einige schreibungen stützt, die gar nichts beweisen, als dass man unphonetisch schrieb, was wir ohnehin schon wissen. Hätte Morsbach die positiven verhältnisse, die uns das ne. bietet zum ausgangspunkte genommen und anstatt mit hintansetzung der historisch bekannten qualitäten der umgebenen konsonanzen sich auf ein paar unphonetische schreibungen zu stützen, die schicksale des *u* in den verschiedenen *lautgruppen* bis heute untersucht, wäre er wohl eher zu einem überzeugenden ergebnisse gelangt.

Ein anderer junger forschler (*Anglia* XI, 184) leitet das me. verbum *worchen* in einem südengl. denkmal des beginnenden 15. jhs., das sich dort vielfach im reime mit *chorche* (= *churche*) findet, von ae. *wyrcean* ab, wie er sagt »mit aufnahme des vokals aus dem me. subst. *work*«, das durch akzentumsprungung aus ae. *wéorc* entstanden sein und reinen *o*-laut haben soll! In ähnlicher weise sucht er einen solchen *o*-laut für *worm*, *worthy*, *wort* zu erklären. Betrachten wir die ae. überlieferung, so sehen wir, dass diese ganze lautgruppe spät-ae. als *wu* erscheint, eine form, die sich direkt und ungestört bis ins ne. fortgesetzt hat, indem *worm*, *worthy*, *wort*, *work* u. s. w. die lautgruppe *u* + *r* + kons. voraussetzen; zum überfluss bezeugt der *West-Somersetshire-dialect* heute die gleiche entwicklung. Natürlich schrieb man diese gruppe, ebenso wie heute, auch me. in der regel mit *o* aus graphischen rücksichten nach dem *w*, doch dass man *o sprach*, dafür haben wir keine beweis; der me. lautstand war höchstwahrscheinlich viel einfacher und durchsichtiger als die bunte und unter verschiedenen einflüssen und traditionen stehende me. orthographie auf den ersten blick glauben macht, und wir würden gewiss zahlreiche scheinbare

schwierigkeiten in der auffassung me. erscheinungen beseitigen können, wenn wir den mut hätten, mehr konstruktiv vorzugehen. Man hat es seinerzeit mit recht Sweet zum vorwurfe gemacht, dass er in der ersten auflage seiner *History of English Sounds* zu konstruktiv vorgegangen, namentlich über das damals noch wenig durchforschte me. hinweg; doch heute besitzen wir auch darüber bereits andere vorarbeiten. Der ruhende punkt in dem chaos me. dialekte, die sprache Chaucers ist uns auf grund sorgfältigster untersuchungen der graphik und reime seither näher gebracht worden und damit eine sichere brücke zu dem lautstande des 16. 17. 18. u. 19. jahrhunderts gewonnen. Dies gewährt uns eine solche fülle gesicherter entwicklungsreihen, dass ihnen gegenüber sonderentwicklungen, die nicht in der Chaucersprache und der reich bezeugten litteratursprache der neuzeit wiedergespiegelt werden, in der minderheit sind und daher eher nach der analogie der gesicherten entwicklungen untersucht werden können.

Gewiss dürfen wir nicht die ganze vielgestaltige sprachentwicklung vom 12. bis 19. jahrhundert auf ein prokrustesbett spannen, dessen unteres ende den ae., dessen oberes den ne. sprachstand repräsentirte, und alles als bedeutungslose einzelheiten bei seite lassen, was da nicht hineinpasst; es ist selbstverständlich, dass eine reihe lautgesetzlicher entwicklungen in der heutigen gemeinsprache keine spuren hinterlassen hat, dass diese eine menge feiner unterschiede verwischt hat, die nicht nur in me. zeugnissen sondern auch in ne. dialekten bewahrt sind. So haben wir beispielsweise noch heute dialektisch vielfach die form *wark* für *work*, die lautgesetzlich auf me. *werk* zurückgeht; doch für diese wie für zahlreiche andere besonderheiten haben wir in der sprache Chaucers willkommene zeugnisse; und wenn wir vor allem an diesen verhältnismässig sichersten ausgangspunkten, der ae. überlieferung, der Chaucersprache und dem ne. lautstand jede zu untersuchende erscheinung prüfen, dürften wir viel sicherer zum ziele gelangen und einer wirklichen *lautgeschichte* näher kommen, anstatt uns in endlose verzeichnisse von schreibungen zu verlieren.

Wenn ich die bedeutung der lebenden sprache als sicheren ausgangspunkt für die untersuchung der sprachgeschichte hervorhebe, muss ich freilich dabei auch die wertvolle zeugen-

schaft der lebenden mundarten erwähnen. Auf diese selbst kann ich aber hier verzichten näher einzugehen, weil uns ja ein besonderer vortrag von h. prof. Luick darüber in aussieht steht. Nur soviel sei hier hervorgehoben, dass der einfluss der gemeinsprache auf die mundarten in England naturgemäss ein ungleich grösserer ist und seit mehr als 4 jahrhunderten sein musste, als etwa in Deutschland, sodass es unsäglich schwer ist, in den einzelnen mundarten jene sprachformen festzustellen, die sich von der gemeinsprachlichen form einigermassen unbeeinträchtigt erhalten haben. Die wichtigkeit derselben ist natürlich dann um so grösser, nur sei hervorgehoben, dass eine genaue kenntniss der lebenden gemeinsprache und ihrer phonetischen grundlagen die vorbedingung für eine erfolgreiche verwertung der mundartlichen zeugnisse ist, da wir nur auf diese weise wesentliches von unwesentlichem unterscheiden und ermessen können, wie eine einzige charakteristische artikulation oft das bild fast des ganzen lautsystems scheinbar verschieben kann.

Was nun die *deskriptive* behandlung der heutigen gemeinsprache anlangt, so ist Ihnen bekannt, dass über die frage, was wohl als mustergiltiger typus des heutigen gebildeten englisch zu gelten habe, die meinungen nicht ungeteilt sind. Wenn ich sage, mustergiltiger typus, meine ich hier erst in zweiter linie mustergiltig für die praktische spracherlernung durch ausländer, in *erster* linie mustergiltig d. h. massgebend für die ganze grosse englischsprechende welt, oder vom standpunkte der sprachgeschichte »gemeinsprachlich«.

Es ist noch nicht lange her, dass wir durch Henry Sweets darstellung seiner aussprache in grösserem zusammenhange, wenigstens das getreue bild *einer* londoner individualsprache besitzen, ich sage einer *individualsprache*, weil es strenggenommen überhaupt nur individualsprachen gibt und das was wir gemeinsprache nennen, nur ein mehr oder minder praktischer allgemeinbegriff für einen komplex verhältnismässig nahestehender individualsprachen ist. Sweet selbst ist der letzte, der dies verkennen würde, sagt er doch selbst u. a.: *When we have twenty Elementarbooks written by twenty competent speakers of London English, we shall be a step nearer the answer.* Jedoch hat die höchst verdienstliche darstellung einer

andern individualsprache, das buch von Miss Soames in Brighton zur genüge dargethan, dass die unterschiede im süden nicht so bedeutend sind, und dass wir die sprache Sweets sehr wohl zum ausgangspunkte unserer studien nehmen können.

Nun hat aber, wie Sie wissen, diese Sweetsche darstellung des gebildeten englisch nicht wenige proteste hervorgerufen, und wenn die darin vorgebrachten argumente auch in der regel etwas unmethodisch durcheinandergehen, haben wir doch *zwei hauptsächliche einwände* zu unterscheiden und gesondert zu betrachten.

Der *eine* einwand ist der, dass Sweet nicht die gebildete, sondern eine vulgäre sprachform biete. Da ist vor allem zu wiederholen, was schon so oft gesagt worden, doch von den meisten kritikern, sogar von Storm gelegentlich übersehn wird, dass Sweet nicht beabsichtigt, zu lehren, wie man sprechen *soll*, sondern zu zeigen wie thatsächlich gesprochen *wird*. Und darüber wie sie wirklich sprechen, täuschen sich ja bekanntlich die meisten leute, die nicht phonetisch wohlgeschult und geübt sind, in der regel. Sie wissen, dass es eine alte wahrnehmung in der geschichte der englischen orthoepie ist, dass lautwandlungen in der regel zur zeit ihres aufkommens von den orthoepisten als vulgarismen gebrandmarkt werden; eine oder zwei generationen später ist der angebliche vulgarismus die auch von den orthoepisten gelehrte form. So ergeht es natürlich heute auch der Sweetschen darstellung sprachlicher thatsachen von seiten der heutigen orthoepisten oder sogenannten "*correct speakers*". Da die thatsächliche englische aussprache von heute so wesentlich anders ist als die landläufigen grammatiker und wörterbücher lehren, und da daher Sweets darstellung derselben im widerspruche zu dem steht, was die nicht sprachgeschichtlich und phonetisch geschulten engländer zu sprechen *sich einbilden*, werfen diese ihm eine entstellung der wirklich gesprochenen gebildeten sprache vor. Wie sehr Sweet aber im recht ist, sieht jeder ein, der sich streng wissenschaftlich mit der frage beschäftigt hat, und die übereinstimmung zwischen Miss Soames, einer hochgebildeten, den besten gesellschaftskreisen angehörenden dame, und Sweet ist daher von nicht zu unterschätzender bedeutung. Da es sich also hier nicht sowohl um ein wissenschaftliches problem sondern nur um die bekannten vorurteile unwissen-

schaftlicher laien handelt, brauchen wir dabei hier nicht länger zu verweilen, obwohl es leider noch recht lange dauern dürfte, bis auch der schulunterricht sich von veralteten anschauungen emanzipiren wird; es erfüllt mit befriedigung, dass hier in Wien die richtige erkenntnis der thatsächlichen verhältnisse auch praktische verwertung gefunden hat, wie die lehrbücher Naders, Würzners und Baudischs beweisen.

Anders steht es mit dem *ändern* einwände, nämlich mit der behauptung, dass das londoner englisch nicht typisch und massgebend für das übrige England und somit die übrige englischsprechende welt sei. Wie Ihnen bekannt, hat u. a. der verdiente liverpooler phonetiker dr. Lloyd die sprache des nordens der des südens gegenübergestellt und in ihr ein wirksames gegengewicht gegen die ausbreitung der sogenannten Cockneysprache erblickt; und diese unterschiede und ihre bedeutung für die gemeinsprache sind ein *wissenschaftliches* problem, das wir zu untersuchen hätten, auch wenn kein nord-engländer sich darüber geäußert hätte. Ich habe deshalb während der letzten osterferien einige zeit in Liverpool zugebracht, um an ort und stelle zu hören was dort zu hören ist, und dank dem freundlichen entgegenkommen dr. Lloyds und einiger liverpooler schulmänner hat sich dieser aufenthalt für mich als sehr lehrreich erwiesen.

Die wesentlichsten unterschiede der nordenglischen aussprache, wie sie durch Liverpool repräsentirt werden, gegenüber der londoner lassen sich in folgende punkte zusammenfassen:

- 1) Das sogenannte lange *ē* und *ō*, die londoner diphthonge *ei*, *ou* wie z. b. in *say*, *came*, *name*; *go*, *no*, *stone*, sind in Liverpool noch nicht in dem grade diphthongirt wie in London, sondern das *i*, *u* ist wohl meist als nachgleitelaute, zuweilen aber auch überhaupt nicht hörbar. Von den weiterentwicklungen der londoner vulgärsprache nach *ai* und *au* (z. b. in *daily paper*, *holy ghost*) keine spur.
- 2) Die langen vokale vor *r* unterscheiden sich von den londonern durch den fast völligen mangel des diphthongischen charakters, der durch das vokalisierte *r*;ə entsteht, also

	<i>far</i>	<i>care</i>	<i>here</i>	<i>shore</i>	<i>sure</i>
statt wie					
in London	<i>fə</i>	<i>kə</i>	<i>hɪ</i>	<i>ʃə</i>	<i>ʃʊ</i>
Liverpool	<i>fɑ</i>	<i>kɛ</i> oder richtiger <i>kɔ</i>	<i>hɪ</i>	<i>ʃɔ</i>	<i>ʃʌ</i>

Im zusammenhange damit ist die qualität des *o* vor *r* eine wesentlich andere, nämlich *ō* und nicht *ɔ*.

- 3) Das sogenannte kurze *ü* lautet echt liverpoolisch nicht *a* wie in London, sondern es scheint noch auf halbem wege dahin zu stehen und lautet *ɔ* oder geradezu noch *u*.
- 4) Der laut *a* in *s*-verbindungen und *n*-verbindungen wie in *pass*, *last*, *fasten*, *plant*, *chance*, *dance* lautet kurz *ä* (mit hinneigung zu *æ*).
- 5) Ebenso der laut *æ* wie in *family*, *that fast* reines *ä*.

Dazu kommen noch einige erscheinungen, die die sprache der gebildeten höchstens gelegentlich verrät, doch die bei kindern unterer stände regel sind:

- 6) me. *au* ne. *ɔ* steht noch auf der *ä*-stufe, *law*, *salt*, so wie wir es für das 17. 18. jahrhundert anzunehmen haben, jedoch *a* nach *ɪ* wie in *water* lautet wie in London *ɪ*.
- 7) Kurzes *e*, das in London vielfach zu *i* neigt, neigt hier vielfach zu *æ*, während das *æ* zu *a* neigt (s. nr. 5).
- 8) Der *ai*-diphthong erscheint als *äü*, *replied*, *buy*.
- 9) Das *ng*, London *ŋ*, wird zuweilen als *ŋg* gehört, *willingly* *-ŋgli*, doch lässt sich hier schwer sagen, ob dies nicht aus dem bestreben erwächst, die reduktion des *ŋ* zu einfachem *n* zu vermeiden. Allgemein auch in der rede der gebildeten ist die aussprache *ɪnlənd*, *ɪnliʃ*, wo London *ŋg* spricht, doch nicht in *finger*, *hunger*.
- 10) Über die aussprache des *a* vor *r*+cons. wie *dark*, *regard* als *ɔ*, die ich von gebildeten gehört, kann ich nichts bestimmtes sagen; es wurde mir gesagt, es seien die betreffenden *Welshmen*.

Betrachten wir einiges davon genauer.

ē, *ō* statt *ei*, *ou* ist entschieden fester bewahrt als selbst dr. Lloyd angibt, und es ist dies eine der auffallendsten erscheinungen; u. zw. haben wir nicht etwa geschlossene, sondern offene *ē*, *ō*; beachtenswert ist dabei noch, dass vor *l*-verbindungen meist *ou* erscheint, *old*, *cold*.

Diejenigen theoretiker, die die diphthongische aussprache des *ē*, *ō* als *eī*, *ou* als einen modernen vulgarismus brandmarken, werden diese konservative »korrektheit« mit jubel begrüßen. Es ist interessant, damit den gebrauch der heutigen londoner schauspieler (Irving, Beerbohm Tree, Paulton u. a. m.) zu vergleichen. Dieselben bemühen sich offenbar reine monophthonge *ē*, *ō* zu sprechen, was geradezu befremdend wirkt, doch den londonern als besonders gewählt imponiren soll; in der hitze des dialogs oder der deklamation aber entschlüpft auch dem berühmten Irving manches *eī*, *ou*, und diese thatsache beweist, dass seine *ē*, *ō* als monophthonge eine *künstliche*, nicht natürliche aussprache sind. Wenn also in London solche *ē*, *ō*-aussprache als künstliche und affektirte opposition gegen die londoner umgangssprache zu gelten hat, verhält es sich damit in Liverpool aber *gerade umgekehrt*. Gerade die unteren stände sprechen monophthonge und die gebildeteren diphthonge. Die liverpooler vulgärsprache macht, um es gleich hier zu sagen, den eindruck einer älteren stufe der londoner sprache, sie entspricht *dem, was wir auf grund unserer historischen lautlehre als die sprache des 18. jahrhunderts aufzustellen gewohnt sind*.

Zu dieser auffassung stimmt trefflich die ansicht dr. Lloyds (*Phon. stud.* V, 79/80), dass Liverpool sowie die übrigen grösseren städte des nördl. mittellandes durchaus nicht die alten merzischen dialekte repräsentiren, sondern schon lange die gemeinsprache, die von London ausging, angenommen haben; wenn wir daher von der liverpooler vulgärsprache sprechen, ist es nicht etwa ein alter Lancashire-dialekt, sondern eine vulgäre form der gemeinsprache, die schon vor vielen generationen auf kosten der alten dialekte sich festgesetzt hatte. Zu dieser auffassung der dinge stimmt ferner die geschichte Liverpools, die aber zugleich für die übrigen grossen städte des nordens typisch ist: Liverpool war im mittelalter noch ein unbedeutender platz, auch noch im 17. jahrhundert, und erst im laufe des 18. jahrhunderts nahm die stadt und ihr handel den ungeheuren aufschwung, der den grossen zuwachs an bevölkerung und den viel intensiveren verkehr mit der zentrale im süden mit sich brachte. Also, all dies stimmt hübsch zusammen, all dies gibt uns aber auch einen nicht misszuverstehenden wink betreffs der wahrscheinlichen zukunft der liverpooler sprache.

Die ältere liverpooler generation und von der jungen generation besonders jene kinder, deren eltern beide in Liverpool geboren, zeigen in ihrer natürlichen rede jene alten monophthonge ξ , φ , die wir für die gemeinsprache annehmen, wie sie im 17., 18. jahrhundert geklungen, dabei ist die aussprache *ou* vor *l*-verbindungen wie in *old*, *cold* interessant, da wir schon im 16. jh. für die gemeinsprache hier *ou* bezeugt finden.¹ Jedoch ist es bezeichnend, dass diese aussprache ξ , φ kaum bei einem einzigen individuum konsequent durchgeführt ist, ja es macht den eindruck, namentlich bei der jüngern generation, als ob sie die diphthongische aussprache wählten, wenn sie gebildeter sprechen wollten, gewissermassen wenn sie der häuslichen vulgärsprache entfliehen wollten. Ähnliches auch bei den andern lauten. So beobachtete ich wie ein kleiner echter liverpuddlian wiederholt das wort *law* aussprach; zuerst sagte er *lā*, korrigirte sich sogleich, offenbar als er merkte, dass es mir aufgefallen war, und sprach gut londonerisch *lō*, doch bald danach, als er sich wieder gehn liess, wieder *lā*; der schuldirektor, den ich darauf aufmerksam machte, bestätigte, dass die kinder aus dem volke immer »den fehler« machten. Ebenso mit der aussprache von *salt*, doch mit voller labialisirung *water*, da hier die labialisirung anders entstanden ist. — So ist besonders der für das 18. jahrhundert charakteristische kampf zwischen *u* und *a* interessant. Die deutschen grammatikerzeugnisse des 18. jahrh. suchen den *a*-laut in der regel durch ein *o* zu veranschaulichen, und ein *o*-laut scheint auch deutlich den übergang von *u* zu *a* gebildet zu haben. Liverpool und zahllose andere dialekte, meistens auch amerikaner, haben einen *o*-ähnlichen laut, u. zw. scheint das *u* zunächst gesenkt und geschlossen geworden zu sein (gegen *mid-back-narrow* zu), eh es völlig entrundet ward; daher ist es oft schwer zu unterscheiden ob man *u* oder *o* hört, zuweilen noch deutlich *u* in *thunder*, *son*, *come*, *brother*, *recover*; ebenso ist für die liverpooler wie für die sprache des 18. jhs. charakteristisch die un-

¹ Diese *ou*-aussprache vor *l*-verbindungen ist jedoch nicht so regelmässig, als man sprachgeschichtlich erwarten sollte, und dies sei deshalb hervorgehoben, weil sie bei einer anzahl amerikaner aus verschiedenen gegenden, deren aussprache ich zu studiren gelegenheit hatte, ganz fehlte.

sicherheit, ob *u* oder der veränderte laut zu sprechen ist: schulgensagten *bosom, put* mit *o* (= londonisch *a*), korrigierten sich aber gleich zu *u*. Viel bemerkt ist ja das liverpooler *woman* = *wamən* bez. *womən* statt *wumən*. An einen einfluss der schreibung ist auch hier nicht zu denken, denn sie scheiden kurz *ø* (d. h. *ö*) ganz in londoner weise strenge von diesem laute, z. b. *Thus you mock me* = *dɔs jə mɔk mi*. Andre archaismen, wie *look* mit *ā*, *surely* als *sɹūli* erklären sich zur genüge aus dem gesagten, dass wir eben nur die ältere londoner aussprache wieder gespiegelt finden.

Doch kehren wir zu dem an 2. stelle genannten punkt, den vokalen vor *r* zurück, die besonders charakteristisch sind. Lloyd hat denselben besonders viel raum gewidmet und Storm verhältnismässig noch mehr, und dies erheischt ein paar worte über die neue auflage der *Englischen philologie*. Die erste auflage dieses buches war, wie sein einfluss auf theorie und praxis bewies, in gewisser hinsicht geradezu epochenmachend. Die neue auflage aber, so fleissig sie auch die ergebnisse der seitherigen forschung verzeichnet, soviel wertvolle neue einzelbeobachtungen sie auch beibringt, so unentbehrlich sie für den fachmann ist, trägt in ihrer anlage eine gefahr in sich, die für die weitere forschung verhängnisvoll werden könnte. Ohne viel system ist eine masse material zusammengetragen, zahllose variationen von aussprachen angeführt, die leitenden gesichtspunkte aber, die diese *indigesta moles* erst wertvoll und brauchbar machen könnten, fehlen. Wie ich bezüglich der historischen grammatik ein stärkeres hereinziehen der lebenden sprache für erspriesslich halte, so erscheint es mir eine lebensfrage für unsere deskriptive grammatik zu sein, dass das was wir von der historischen grammatik lernen können, dafür verwertet werde. Bloss dann werden wir wissen, worauf wir besonders zu achten haben und wie wir die fülle der erscheinungen planmässig uns zurecht zu legen haben. Die historische betrachtungsweise erklärt uns zur genüge die ihnen in kürze soeben angeführten erscheinungen der liverpooler aussprache; eine bloss deskriptive betrachtungsweise läuft einerseits gefahr, wesentliche dinge zu übersehen, weil man oft nur das bemerkt, was einem besonders auffällt, und andererseits führt sie uns leicht ins gestrüpp, durch planloses anhäufen von

einzelheiten, deren geschichtlich notwendigen zusammenhang sie nicht erkennt.¹ Auch die scheinbar so komplizierte frage der *r*-abhängigen vokale ist historisch zu betrachten u. zw. nehme ich hier historisch in dem sinn, dass ich frage: warum verändert sich z. b. ein *ō* vor *r* im norden nicht in derselben weise wie im süden? Wie zu erwarten ist es eben die bildung des *r* selbst, die die unterschiede bewirkt. Das londoner *r* wird mit gegen die alveolen gerichteter, leicht zurückgebogener zungenspitze gebildet, dadurch wird notwendig die hinterzunge gesenkt, und daraus erklärt sich nicht nur der *r*-gleitelaut in *care, here, far* u. s. w., sondern auch die aussprache des *o* als *ɔ* und ebenso auch ferner die als vulgarismus gebrandmarkte gelegentliche aussprache von *sure, pure* als *ʃɔə, pɔə*, die man übrigens auch auf der kanzel der englischen hochkirche hören kann und die geschichtlich bezeugt ist in den worten *shore* für *sewer, Shoreditch*.² Hingegen wird das liverpooler *r* dr. Lloyds mit ganz horizontal ausgestreckter zunge gesprochen, und gibt daher keine veranlassung zu einer diphthongirung und dadurch hervorgerufenen beeinflussung bzw. veränderung

¹ Man sage da nicht, es ginge eine historisch-deskriptive betrachtungsweise gewissermassen von vorgefassten meinungen aus, betrachte daher die erscheinungen nicht unbefangen wie sie sind, indem sie nur auf das achte, was das historisch-grammatische interesse gerade im auge hat. Im gegenteil, eine solche betrachtungsweise ist gerade deshalb objectiver und verlässlicher, weil sie sich vom zufälligen emanzipirt; sie weiss im voraus, *was* sie zu betrachten hat, also z. h. den ganzen schematismus des englischen vokalsystems, und beobachtet nun, *wie* dieses *was* in allen einzelheiten sich zeigt. Dadurch hat man viel mehr aussicht, nichts wesentliches zu übersehen. In dr. Lloyds hochverdienstlicher darstellung der liverpooler aussprache fehlen z. h. die beobachtungen über *u:ɔ:a*, über *law, salt* u. a. m., die für die geschichtliche auffassung der ganzen frage von allergrösster bedeutung sind. Dr. Lloyd hatte ja freilich gar nicht die absicht, *historisch* zu erklären, es trifft ihn also deshalb kein tadel. Es gebührt ihm daher nicht weniger das verdienst, durch seine höchst dankenswerten und lehrreichen aufzeichnungen über die liverpooler sprache die frage nach den unterschieden zwischen nord und süd zuerst in wissenschaftliche geleise gelenkt zu haben.

² Natürlich auch vulgär-amerikanisch, so z. h. im illustrierten witzblatt *Puck*, New-York, July 5th 1893 s. 311: *hit's a warnin', shore* — (= *it is a warning, sure*).

des vorübergehenden vokals. Selbstverständlich klingen dann alle sogenannten *r*-abhängigen vokale anders, d. h. sie sind so gut wie gar nicht *r*-abhängig, also

far, more, pure, hear
faɪ, mɔɪ, pjʊɪ, hiɪ

nur die formel *care, vary* gibt ein von Lloyd nicht verzeichnetes produkt, einen monophthongischen *r*-vokal ähnlich dem londoner in der formel *err*, doch mit der liverpooler *r*-formation.

Das liverpooler *r* erklärt also die ganzen verschiedenheiten in der aussprache der vokale vor *r*, und das londoner *r* erklärt das von Storm ebenfalls nicht verstandene auftreten des *r* zu ende eines vokalisch auslautenden wortes in der liaison, *idea'of, I saw'him, Diana'in heaven, Victoria'our gracious queen and governor*. Dies ist nichts was man abthut, indem man es für abscheulich erklärt; das ist eine historische notwendigkeit der entwicklung des londoner *r*.

Ich muss abbrechen, obwohl ja noch gar manches zu bemerken wäre. Vorher aber gestatten Sie mir den schluss aus diesen unterschieden zwischen süd und nord zu ziehen, d. h. eine antwort auf die frage zu versuchen, was wir nun als das typische englisch anzusehen haben.

Die antwort scheint sich mir aus dem gesagten schon von selbst zu ergeben, obwohl wir es ja einem so enthusiastischen und verdienstvollen partisan des nordenglischen wie dr. Lloyd es ist, nicht verargen können, dass er der hoffnung lebt, die aussprache seiner heimat werde die perhorreszierte londoner noch zum bessern bekehren.

Ich bemerkte schon vorhin, dass es kaum ein individuum in Liverpool geben dürfte, das konsequent *ɛ, ɔ* spräche; ebenso wie in diesem wichtigen punkt hört man auch in allen andern eigenheiten bei einem und demselben sprecher neben den archaischen liverpooler lauten beständig die gebildeten londoner laute — natürlich bei dem einen mehr, dem andern weniger, bei diesem dies, bei jenem jenes — also *päst* neben *läst*, bei einem andern *päst* neben *fast* oder *fäst*, *plänt* neben *plänt* u. a. m. Am konsequentesten wissen sie noch die vokale vor *r* rein monophthongisch zu bewahren, weil hier doch die von kindheit eingewurzelte aussprache des *r* wirksam bleibt. Es ist zuzugeben, dass die liverpooler aussprache, d. h. die

unterschiede vom londonerischen in ihrer totalität zusammen-
 genommen, eine viel deutlichere ist, d. h. dem wortbilde das
 wir der schreibung entsprechend uns machen, genauer ent-
 spricht, schon deshalb weil sie archaischer ist. Wortspiele wie
orphan und *often* wären nicht möglich. Diese deutlichkeit der
 archaischen formen ist auch wohl der grund, warum die ge-
 nannten londoner schauspieler sich bemühen *æ, ø* zu sprechen,
 und ebenso *päst, chänce* u. a. m. Würde diese aussprache
 nun konsequent von den liverpoolern gesprochen, *gäbe* es wirk-
 lich eine von der londoner abweichende gebildete aussprache,
 die der nordenglischen bevölkerung als einem grösseren zu-
 sammenhängenden ganzen und als ein zusammenhängendes
 ganze gemeinsam wäre, dann könnte man ihr selbst eine
 grössere dauer und vielleicht auch einige aussicht auf ver-
 breitung zuschreiben. Dies ist aber wie gesagt nicht der fall.
 Überall dort wohin ich hörte und überall wohin mich dr. Lloyd
 gewiesen, fand ich die liverpooler aussprache im kampf mit
 der londoner, und letztere im vordringen, und das gemeinsame
 für all die verschiedenen nordenglischen sprecher ist das lon-
 donerische, das bald in dieser bald in jener eigenheit mit
 wachsender verbreitung in der sprache jedes einzelnen sich
 bemerklich macht. Dazu wird man kaum zwei nordengländer
 finden, die unter sich über die gestalt des nordenglischen einig
 wären, jeder will entweder diese oder jene londoner aussprache
 auch für sich gelten lassen, und bekanntlich behauptet ja auch
 fast jeder, dass nur die aussprache, die er selbst zu sprechen
 glaubt, die einzig richtige sei. Diese sache drückt die liverpooler
 und andere nordenglischen eigenheiten notwendig zum range
 von provinzialismen herab, die sich wenn liverpooler nach
 London kommen eher abschleifen werden als sie etwa London
 selbst beeinflussen könnten. Liverpool hat gewiss aussicht sich
 länger einigen neuerungen fernzuhalten, so den im vergleiche
 zur gebildeten londoner sprache übertriebenen diphthongirungen
 von *ei, ou* zu *ai, au*, weil es weniger unter dem direkten einflusse
 der *heutigen* londoner vulgärsprache steht. Dieser umstand, der
 es überhaupt erklärt, warum die liverpooler sprache archaischer
 und daher für ausländer dentlicher verständlich ist, empfiehlt
 Liverpool als *ersten* aufenthaltort für ausländer zum zwecke
 der praktischen spracherlernung jedenfalls mehr wie London.

Doch die richtung, in der sich die liverpooler sprache weiter entwickelt, ist dessen ungeachtet die londoner, schon wegen des unvermeidlichen und zunehmenden verkehrs mit der zentrale. Ist es ja nur mit grösster mühe möglich, unvermischte familien zu finden, und wo nur eins der eltern aus dem süden ist, sprechen die in Liverpool gebornen kinder in der regel londonerisch.

Ganz unmöglich ist es ja nicht, dass namentlich aus gründen der deutlichkeit die *r*-aussprache sich dem süden mitteilte, die mode wirkt ja hier oft wunder, und Lloyd führt mit recht die wiedereinführung des *wh* in London an, wenn wir auch wohl erst in 1—2 generationen sehen werden, ob diese künstliche wiedereinführung praktischen erfolg haben wird. Es ist darum wichtig, die eigenheiten des nordens zu statuiren, damit wir in zukunft wissen, *woher* ein wandel gekommen, *wenn* er überhaupt gekommen. Vorläufig aber kann man nur sagen, die londoner *gebildete* aussprache — natürlich nicht die vulgärsprache mit *daily paper* und *holy ghost* als *daili paipa* und *hauli gaust* gesprochen — sondern die sprache, wie sie Sweet und Miss Soames¹ dargestellt haben, *ist die heute in England*

¹ Was die phonetische darstellung namentlich für didaktische zwecke anlangt, wird man freilich gut thun nicht in jenen irrthum zu verfallen, an dem Sweet und Miss Soames unschuldig sind, als ob die von ihnen gewissenhaft statuirten reduktionen das *nachahmenswerte muster* wären, dem man in gewählter, sorgfältiger rede zuzustreben habe. Sweet und Miss Soames stellen *thatsachen* dar, die wir zunächst für sprachwissenschaftliche zwecke brauchen. Ein anderes ist es, wenn man ein lehrbuch oder ein wörterbuch verfasst, das dem streben nach sorgfältiger, schriftmässiger aussprache, einem bestreben das auch in der entwicklung der aussprache ein nicht zu unterschätzender faktor ist, rechnung trägt und daher so konservativ wie möglich sein muss. Wenn Murray in seinem *New English Dictionary* den *r* im auslaute und vor konsonanten noch durch ein *ɹ* eine schattenhafte existenz sichert, so ist dies nicht dem umstand zuzuschreiben, dass er als schotte selbst in solchen fällen das *r* gelegentlich rollt, sondern der berechtigten, ja notwendigen rücksicht auf das in der richtung noch *wirksame sprachgefühl* der majorität der englischsprechenden. Ja, Murray könnte in mancher hinsicht noch konservativer sein oder wenigstens den doppelformen oder tonabstufungsvarianten einen grösseren spielraum gewähren als er es thut, so z. b. in den suffixen *-ary*, *-ory*, und das, was Trautmann einst in seinen *Sprach-*

massgebende gemeinsprache — wenn die engländer sich dessen auch nicht bewusst sind — und daher auch für unsere wissenschaftlichen zwecke der ausgangspunkt.

Was wir ausländer, die wir an dem ausbaue der englischen philologie mitarbeiten wollen, dabei zu thun haben, scheint mir folgendes zu sein: der ausländer bemerkt notorisch viel leichter eigentümlichkeiten an der fremden sprache als der einheimische. Dies beweist die geschichte der englischen orthoepie. Die kenntnis einer anzahl höchst wichtiger erscheinungen des 16. 17. 18. jh. haben wir den zeugnissen ausländischer grammatiker zu danken. Wären dieselben so phonetisch geschult gewesen, wie wir es heute sein könnten, wäre gar manches in der englischen lautgeschichte weniger zweifelhaft. Doch hierzu bedürfen wir nicht nur *phonetischer*, sondern auch *historisch-grammatischer* schulung, damit wir wissen, worauf wir besonders zu achten haben, und nicht eine unübersehbare fülle von einzelheiten aufzeichnen, die sich unter dem richtigen historischen gesichtspunkte von selbst ergeben. Nur so kann auch die *deskriptive* grammatik eine *wissenschaftliche* grammatik werden und der *historischen* grammatik förderlich zur seite treten.

lauten a. 181 über die behandlung der unbetonten vokale ausführte, wäre dabei besonders zu beachten.

Jedoch wenn manche von den darstellungen Sweets und Miss Soames einen verkehrten gebrauch machen, so haben sie dies selbst zu verantworten, und das gebildete londoner englisch ist darum nicht weniger typisch und massgebend.

Freiburg i. B.

A. SCHRÖER.

THE RELATIVE EDUCATIONAL VALUE OF ANCIENT AND MODERN LANGUAGES.

CHAPTER III.

An ideal education should of course include some knowledge of both ancient and modern languages, the amount being strictly proportioned in accordance with a boy's future career, but our time-tables are already very full. — Quite apart from the ever-present utilitarian aspect of the case, it is rapidly becoming quite obvious that something must be done. — Classical *versus* Modern is no mere empty cry. It fitly represents the element of discord in the secondary education of to-day. — Education has become so vast that all we can do is to take samples of its various branches. — Both the mind of Humanity and of the Individual have expanded to an appreciable degree, and Latin and Greek are no longer the only representative samples either of knowledge or culture. — Something will shortly have to be curtailed or even sacrificed, or we shall have an *überbürdungsfrage* almost as serious as that which Prussia has had to cope with in her secondary schools, and which had to be faced in our own elementary schools. It would be a sad blow to one class of culture if Latin and Greek were omitted from the curricula of secondary schools. Still, the possibility of such a calamitous eventuality suggests a very pertinent question: Cannot the literary feeling which we rightly regard as part of the normal development of an Englishman be obtained from any other source than Latin and Greek? Has not the field of knowledge already become too wide to be exclusively possessed by these two languages? — When this question arises, unless some provision is soon made for the more adequate study of foreign languages, it may bring another in its train: "Must Modern Languages or Classics

go?" Should this issue ever arise, the decision of the schoolmasters of the next century can hardly be doubtful. — The Englishman of the future will have to study his own language and his own literature together with that of the nations round about him whatever else goes to the wall.

And if this were done, we should have a nearer approach to classical education—in one sense—than anything we have yet seen. — For what was the education of the Greeks in the 5th Century, the classic age of Pericles? — They studied their own epic and lyric poetry, and were instructed in the elements of grammar. This was about all. — True, those destined for public life were instructed by the sophists in the art of public speaking, i. e. how to arrange their matter, marshal their arguments and polish their style. This was in outline a Greek classical education, but how far is it a sample of Education in England to-day? Could we learn nothing as regards language from a detailed study of our native poets, nothing in style from our best orators, nothing as to the treatment of matter or the marshalling of arguments from French prose? — Is there no Education in contemporary speech? — These questions will have to be answered soon. —

This brief investigation has shewn us that our so-called classical education is—in one sense of that term—not classical at all. — Let us further enquire: Is it a liberal education? Of what does it consist at school? The average schoolboy "gets up" by aid of his grammar and dictionary certain isolated fragments of Greek and Roman Literature. In so doing, he seldom pays any attention to the subject matter or to the beauty (if existent) of the style, for he regards each fragment merely as a reservoir whence questions on Accidence, Syntax or Etymology may be drawn. — Even when of riper years at the Universities, he may find that, for examination purposes, Philology is of more importance than Literature and the power to give a grammatical account of an involved sentence is deemed more important than the ability to explain the thought which the writer strove to convey.

I should like to quote some weighty words of Prof. John Stuart Blackie on this subject. He says:— "The famous saying of Charles V. that a man is five times a man when he knows

ve languages, is only true when a certain number of tools are necessary for his work. — That a knowledge of any language outside the vernacular is not necessary in certain cases, the example of the Greeks sufficiently proves:— they taught themselves the highest wisdom and became the recognized teachers of East and West by the use of the mother tongue alone. — Everybody borrowed from them; they borrowed from nobody. But all people are not so highly gifted or so happily situated in this respect as the Greeks. The Romans, when they came to their full imperial stature, found it necessary to study the Greek language for the sake of the Greek wisdom, which neither the sword of the soldier, nor the spade of the agriculturalist, nor the sentence of the lawyer could produce at home. — And in the same way in Modern Times, Great Britain, who in her political function is a compound of ancient Rome and ancient Carthage, while she has inherited a language which is a motley mixture of half a dozen strange tongues, has, by her position imposed on herself the duty of giving languages a prominent place in her educational programme. But, while she has done so largely, she has sadly failed in lack of wisdom, both in respect of the languages she studies and the methods of inculcation which her schoolmasters pursue. — The preference which she gives to Latin and Greek savours rather of scholastic tradition than of practical utility, while the methods used in respect of linguistic training are the outcome of a system in which books have usurped the place of life and the natural functions of the ear and voice have been transferred to the secondary mechanism of the eye. And to this pedagogic abuse must I fear be added a certain ‘insular ignorance’, which as well as his native insular insolence, makes the Englishman less careful to acquire foreign languages than the German, the Russian or the Modern Greek.”

And there are other reasons why we should study modern languages. First and foremost the ever prominent utilitarian argument suggests itself, but I do not wish to enlarge upon that.

I have never seen the fact denied, though I have often heard it sneered at, that some conversational knowledge of French or German was a most useful possession. The complacent Briton who says:— “Dominant races do not require

to learn foreign languages," is guilty of a mere empty boast. He does not deny that for the practical purposes of commerce, politics, diplomacy, the army, the navy and in fact for all ranks of society modern languages are rapidly becoming an indispensable qualification. But it is a mere waste of time to enumerate the practical and utilitarian advantages resulting from the study of foreign languages. It is ostentatiously admitted by the opponents of modern languages that both French and German have enormous utilitarian advantages which it is hopeless to attempt to claim for Latin and Greek; nevertheless, like the fox in the fable they hint that it is rather an advantage than otherwise to be thus shorn, and some, like the great headmaster I have already referred to, assert that "the stupendous advantage of their not being spoken languages shall be boldly put forward as the most prominent merit of Latin and Greek."

Hence we have the anomalous contention that the more Latin and Greek are for all practical purposes, useless; the more are they for all educational purposes, valuable. But "there is something rotten in the state of Denmark" here. Why should there be any antagonism between what is practically useful, and what is educationally valuable? What reply do classical students give to this? The orthodox classic will tell you, almost in the same breath with his repudiation of any utilitarian value attaching to classical study, that on purely educational grounds, he gives the palm to Latin and Greek, precisely because their utilitarian value is nil.

Latin and Greek train "faculty," he argues, while French and German do not. This is a somewhat ambiguous phrase: it may mean a great deal or it may mean nothing; I have never seen it satisfactorily explained,—but, in many cases, it means that the chief faculty a boy will develop is a dislike to language learning in general and to Latin and Greek in particular. As an instance of the average layman's appreciation in after life of the facultative training afforded him by a course of classical study in his youth, we have Mr. Labouchere's half-rueful, half-serio-comic utterances from his place in the House of Commons on Feb. 20th 1891.

That gentleman while advocating—it must be admitted

on purely utilitarian grounds—the importance of French and German in the social and commercial world, laments with some indignation, that although he had spent 10 years of his life at school in learning ancient Greek, yet in the course of his wanderings all over the world, he had derived no benefit from his studies at all!

Now though the statesman in question has put his own case in far too unfavourable a light, and has entirely left out of consideration the fact that this long language training probably laid the foundation of his crisp, vigorous and incisive English style, yet his case may be taken as typical—at a moderate estimate—of more than 90 % of those boys in secondary schools, who are now enjoying the benefits of a so-called “classical” education!!

Thus, under what is still our national system of secondary education, thousands of boys are receiving instruction in subjects, which while for *practical* purposes they are admitted to be useless, have not yet been conclusively proved to possess compensating *educational* advantages. Languages after all are not knowledge in themselves, they are only the keys to knowledge. Latin and Greek are not work, they are only tools for work and some think they are rather out of date.

“The ancient languages,” as Emerson has observed, “contain wonderful remains of genius, which draw and always will draw, certain like-minded men—Greek men and Roman men in all countries to their study. But by a wonderful drowsiness of usage, they have exacted the study of *all* men. Once, Latin and Greek had a strict relation to all the science and culture there was in Europe.” *Mais nous avons changé tout cela.* Latin and Greek are no longer an education in themselves; they have been stranded on the beach for two centuries, yet the schoolmaster still jogs comfortably along, hugging his traditions and happy in his groove, patiently waiting—it may be—till another vision like Ezekiel’s shall dawn upon the world, and these dry bones shall live.

And so the weary warfare against common sense goes on. If we look the matter squarely in the face, we must acknowledge that a system of education to be truly liberal, in the widest sense of that term, must satisfy the requirements of the

greatest number in the nation with the least possible expenditure of force. We may also fairly expect to have something to shew as the result of our expenditure of time and strength. The present system produces what a friendly foreign critic (Dr. Wiese) has described as "poverty stricken results," it wastes a vast amount of nervous energy, and — on the most generous computation, it only supplies the needs of about 10 % of the pupils. — Now if English, French and German were made the staple of a liberal education, if they were made "class-subjects," if they were studied for the information they contain, the side lights they shed upon our national development, if they were treated, not merely as useful acquisitions but as instruments of mental discipline, — if they were taught — as they can be — so as to train "faculty," we should waste less time, less vital energy, secure a wider training; we should be supplying the needs of the majority and should have what, as a nation, we glory in — something tangible, something practical by way of results.

The time seems really to have come when reasonable beings must ask themselves:— Why is this effete system still tolerated? Why this enormous waste of energy? Why this unquestioning subservience to 16th Century tradition? How long are we to continue in the comfortable belief that a Course of Latin Grammar and a Course of Logic are synonymous terms? How long are we to be asked to accept as a canon of higher education, that the process of aping or caricaturing the style of the ancients is the best method of developing taste and style in the moderns? These and many other questions will have to be answered sooner or later, and stereotyped reiteration of past services rendered will be of no avail. Signs are not wanting that another *zeitgeist* has arisen. There is a phrase which the men of next century will frequently repeat. It is:— *Dic cur hic*; and any ancient institution which relies only on tradition will assuredly be abolished.

CHAPTER IV.

Let us ask ourselves a few questions with regard to the study of the classical languages.

(i) Do they, or do they not, add one iota to the mass of

positive knowledge possessed by mankind? — The answer to this must be: "No, they do not."

(ii) Could the time — 8 to 10 years — now in so many cases wasted at school in acquiring merely a husk-knowledge of two dead languages, not be better utilised by the majority, in acquiring a thorough knowledge of two or even three living languages?

Most laymen would answer this also in the affirmative.

Why then are Latin and Greek studied (together) on an average about 20 hours a week and French and German (together) on an average — I fear it is too high — 6 hours a week? In the earlier part of this paper I have hinted at the reasons. Let me now state them more categorically:

The Classics were *originally* studied:—

(i) Because, at the Revival of Learning, they were the only storehouses of learning reasonably accessible to the Student of Literature.

(ii) Because they were the only subjects which, at that time, had been systematized so as to possess a disciplinary value.

(iii) Because they were the only subjects which the schoolmasters of that time were themselves competent to teach.

(iv) Because, in former times — with the exception of Italian — modern languages and literatures in the sense we understand these terms to-day, were non-existent.

(v) Because Latin was the polite medium of intercourse throughout Europe and the power to communicate with foreign nations was a political necessity for both church and state.

These were the real reasons for studying the classics in the time of Edward VI. It will be seen that they are all practical and utilitarian, and only in a minor degree educational. Do they still hold to-day? I think not. *Tempora mutantur nos et mutamur in illis*, says Horace. But the last part of the line is hardly apt; for the English schoolmaster does not change with the times. Despite our boasted liberalism, we are a conservative people and old traditions die hard. We readily acknowledge as practical men, that the *necessity* which existed in the Middle Ages for acquiring Latin and Greek no longer exists. It is also universally admitted that a general

necessity for acquiring modern languages does exist. But then our time-tables are already too full and we often quote another phrase, *non multa sed multum*, which shews that we understand evils of smattering. — Yet we teach French, German, Latin and Greek at school. Overpressure is an evil which has already made itself felt in the elementary schools. All these things we know, and yet the trite old phrase “a scholar and a gentleman” still calls up visions of the classically educated cleric or don, while men of the most varied knowledge or attainments in other subjects, but yet lacking the subtle aroma diffused by classical tomes, scarcely rank as “cultured” at all.

Why then, do the men of *to-day* study the classics?

(i) Because their ancestors did and their instincts are naturally conservative.

(ii) Because a few canonized Head-Masters have extolled them and recommended their study.

(iii) Because they serve to keep up class distinctions. — The Board schools don't teach Greek.

(iv) Because they are heavily endowed studies. [Under this head come several other reasons of a similar nature, which it would serve no purpose to enumerate.]

(v) Because — in the abstract — they *are* educative studies, and a very small minority like them and derive benefit from them. —

Now against those who belong to the last category, I have not a word to say. I have no wish whatever to raise the question as to the desirability or non-desirability of classical studies in themselves. Men of antiquarian proclivities will always exist who will delve in the dust of ages with a certain amount of profit both to themselves and their fellow creatures. Still even here we must draw a very sharp line of distinction between those students who digest and reproduce the thought of past ages with a view either to enlarge the mental horizon of their contemporaries or to warn them from out-lived error, and those whose life is spent in annotating, renovating and furbishing up the mental products of past times. The first are the benefactors of their race; the latter have their reward in the discovery of cryptograms proving (to them) that Shak-

spere is Bacon, or in counting the number of times that *et* and *mais* occur in a mediaeval poem.

Only very few of us can breathe upon the past and make it live, and most of us, if we attempt to imitate it, will achieve but a feeble caricature. In addition to which, the study of mediaevalism is but a sorry substitute for that of modern life. There are an honoured few for whom the difficulties in the way of acquiring knowledge will but add a fresh zest to research. But it is for the majority of the rising generation that I plead. Speaking of the Latin language, Milton says:— "It is a preposterous exaction to force the empty wits of children to compose themes, verses and orations which are the acts of the ripest judgment."¹ These are abstractions and we must not forget that the abstract *in se* is generally distasteful to a young mind, and that the too early absorption of indigestible matter will stultify rather than develop the faculties. But even if this were not so, it is a truism to repeat that a mind exhausted by linguistic struggles is not in a fit state to receive delicate literary impressions. It is quite impossible to drink in the thoughts of an author or even appreciate his style, if one's mind is crowded with thoughts on gender, etymologies or syntax. What we want is "not slow reform but swift revolution" both in languages and methods, for, as Mr. Welldon shewed at the Head Master's Conference in Dec. 1890, by figures upon which we can all rely, exactly 50 per cent of the boys receiving secondary education in England are still struggling under their mediaeval burden of Latin and Greek.

¹ This is a fact which the vigorous intelligence of the present emperor of Germany has not been slow to appreciate.

(Fortsetzung folgt.)

Cheltenham.

W. STUART MACGOWAN.

ÜBER FRANZÖSISCHEN UNTERRICHT.

AUS ANLASS DER SCHRIFT A. v. RODENS: *IN WIEFERN MUSS
DER SPRACHUNTERRICHT UMKEHREN?*

(Fortsetzung.)

Das *sechste* unterrichtsjahr endlich bringt mit der lehre vom gebrauch der *zeitformen* und *redeweisen* und von der *wortstellung* den abschluss der zusammenhängenden grammatischen unterweisung. Auch hier beschränkung des lehrstoffs, aber gründliche behandlung!

Diese braucht, was die *zeitformen* betrifft, nur den unterschied zwischen *imparfait* und *passé défini* und, im anschluss daran, den zwischen *plus-que-parfait* und *passé antérieur*, dazu den gebrauch des *conditionnel* zum gegenstande zu haben; was ausserdem besondere berücksichtigung verdient, die erzählung gegenwärtig interessirender ereignisse in der form der vollendung, kann bei den sprechübungen zur genüge geübt werden. Vor allen dingen handelt es sich darum, annähernde sicherheit in der auffassung und verwendung des *imparfait* und des *passé défini* zu erzielen, und zu dem zweck die seit dem ersten unterrichtsjahr allmählich erworbene einsicht einerseits an reichlichem anschauungsstoff zu vertiefen, andererseits sie durch reichliche übung zum können zu steigern. Übersetzung aus dem deutschen leistet hierbei die besten dienste. Kürzer kann man in bezug auf die entsprechenden zeitformen der vollendung verfahren. Freilich darf man sich nicht mit der erkenntnis begnügen, dass das zweite plusquamperfekt gewöhnlich nach *à peine*, ferner nach *quand*, *lorsque*, *après que*, *dès que* und *aussitôt que* gesetzt werde (Kühn, *Kleine schulgr.*); denn wozu eine regel, von deren wertlosigkeit, bezw. unrichtigkeit den lernenden beobachtung des sprachgebrauchs leicht überzeugen kann, und der er nicht folgen darf? Nicht besser steht es um

die folgende: »Nach *espérer que* steht gewöhnlich futur oder konditionale«. Der ursprüngliche und häufige gebrauch des *conditionnel* als futur der vergangenheit sollte auch im lehrbuch hervorgehoben sein.

Ferner die *redeweisen*. Sätze wie *Il me demanda si je viendrais*, den bedingungssätzen gegenübergestellt (s. Kühn, *Kleine schulgr.* s. 24), bilden einen kleinen übergang zum *indikativ* in abhängiger rede, wodurch so wenig, wie in grammatisch selbständigen sätzen, die wirklichkeit des inhalts einer fremden vorstellung unter die bürgschaft des berichtenden gestellt wird. Über die anzustellenden übungen s. Kühn, *lehrplan* s. 24. Die lehre vom *konjunktiv* wiederholt dessen verwendung zum ausdruck von gewolltem und fügt die übrigen fälle hinzu, einen jeden nach den verschiedenen satzformen, in welchen er sich zeigt. Die unleugbare schwierigkeit des gegenstandes, von dem doch das unentbehrliche jetzt erledigt werden muss, nötigt hier, selbst häufig vorkommende einzelheiten beiseite zu lassen, den hauptsachen aber ein reichliches mass von zeit zu widmen; denn diese müssen nun einmal verstanden und angeeignet werden. Kühn gibt für die mädchenschule (und wohl auch für knabenschulen) noch etwas zu viel; wenigstens die zusammenhängende behandlung wird einiges übergehen müssen. Dahin rechne ich die zusätze über den *indikativ* nach den ausdrücken des beschliessens, den *konjunktiv* nach *dire, écrire, entendre* (*dire* ist bei der übung zu berücksichtigen), die angaben über den *konjunktiv* nach *poser* und *supposer*, nach *au (en) cas que*,¹ endlich was am schluss über die rhetorischen fragen gesagt ist. Was *ne pas douter, ne pas nier* betrifft, so ist allerdings der *indikativ* als richtig anzuerkennen; im lehrbuch empfiehlt es sich aber, glaube ich, einfach den immerhin noch vorherrschenden *konjunktiv*, und zwar mit *ne*, als sprachgebräuchlich zu verzeichnen; *desespérer* würde besser fortbleiben. Entbehrlich ist auch *il est* = »es ist der fall«, das mit verneinung ziemlich wenig, ohne verneinung nur in ganz beschränkter weise vorkommt (*toujours est-il que*). Eher verlangt hier neben *non que* das gleichbedeutende *ce*

¹ K. erwähnt, m. w. irrtümlich, auch einen *indikativ* nach *au (en) cas que*.

n'est pas que erwähnung; in beiden leitet *que* einen prädikatsatz ein, *non que* darf also nicht konjunktion genannt werden. Eine kleine erweiterung ist auch nötig in bezug auf die sätze mit *quel que, quelque que (qui)*. Diese verbindungen sind zu häufig, um nicht einmal besprochen zu werden, und es geschieht wohl am besten hier. Dann geht es aber nicht an, das relativ mit Kühn kurzweg als adverb zu bezeichnen: das ist es schon nicht in dem vorgedruckten beispiel mit *quel que* und vielen sätzen mit *quelque . . . que*; in einem der beispiele des lesebuches aber, auf welche K. verweist, zeigt gar die form das gegenteil an: *quelque affaire qui le pressât*. Dass die verschiedenen möglichkeiten im lehrbuch aufgezählt werden sollten, halte ich durchaus nicht für angebracht (für die *mädchenschule*): es genügt eine angabe, dass in diesen verbindungen auf ein unbestimmtes fürwort ein bezügliches fürwort oder umstandswort folgt. Die sätze mit *quoi que* sind um ihrer häufigkeit willen nicht gut zu übergehen. Zugleich erklären sie unmittelbar die konjunktion *quoique* und die mit derselben verbundene redeweise. *Bien que* wird ohne erklärang hinzugefügt; allenfalls auch *encore que*, doch kann dieses, weil seltener, ohne schaden fehlen.

Einiges muss ferner teils als unrichtig oder ungenau, teils als mangelhaft eingeordnet bezeichnet werden. K. verneehrt aber die fälle selbst, unter welche alle konjunktivischen sätze zu bringen sind, ohne not und, wie mir scheint, ohne grund. Er unterscheidet, wie Lücking, einen konjunktiv 1) des zugeständnisses, 2) des affekts, 3) der willensäußerung, 4) der annahme, findet aber unter 4) neben der »blossen annahme« auch »ungewissheit oder nichtwirklichkeit«. So kennt auch Plattner den konjunktiv »als ausdruck des der wirklichkeit nicht entsprechenden, des lediglich vorgestellten (konjunktiv der irrealität oder unwirklichkeit)«. Kühn aber unterscheidet »blosse annahme« und »ungewissheit oder nichtwirklichkeit«. Wie kann das bestehen? Was »bloss angenommen« wird, ist *als solches* (s. unten) immer nur ungewiss; das ungewisse ist aber dem nichtwirklichen nicht verwandt, sondern *entgegengesetzt*, insofern als der redende, wenn er etwas als nichtwirklich ausspricht, es als ein solches bezeichnet, dessen nichtübereinstimmung mit der wirklichkeit *für ihn gewiss* ist, gerade so wie die übereinstimmung gewiss sein kann. Daher der indikativ in verneinen-

den wie in bejahenden sätzen, in beiderlei sätzen aber ebensowohl der konjunktiv. Der irrthum kommt vielleicht daher, dass Kühn und Plattner (der letztere aber ohne die nichtwirklichkeit mit der ungewissheit zusammenzubringen) auf den konjunktiv übertragen, was in einem andern theil des zusammengesetzten satzes enthalten sein kann: die verneinung eigner oder fremder wahrnehmung oder gewissheit. In dem konjunktiv liegt von dem nichts; seine bedeutung geht niemals weiter, als dass durch anwendung dieser form der redende eine versicherung der wirklichkeit des ausgesagten ablehnt (s. Mätzner, *Franz. gramm.*). Wohl aber kann man verschiedene fälle konjunktivischer rede erkennen, d. h. verschiedene bedingungen, unter denen das verhältnis des redenden zu dem inhalt der rede derart ist oder sein kann, dass *thatsächlich*, *seiner feststehenden bedeutung zufolge*, der konjunktiv als aussageform sich einstellt. So kann man sagen, dass er gewolltes, zugestandenes, bezweifeltes, in abrede gestelltes u. s. w. auszudrücken diene; nicht aber drückt er selbst ein wollen, ein zugeständnis u. s. w. aus, sondern dies geschieht entweder durch besondere wörter oder durch den zusammenhang der rede, auch durch tonhöhe und sprechstärke. Da es nun verschiedene arten des konjunktivs nicht gibt,¹ so ist die frage: hat es einen zweck, im unterricht jene rein äusserliche unterscheidung nach den verschiedenen fällen seines vorkommens festzuhalten, von der das sprachgefühl schwerlich etwas weiss? Ich glaube, diese frage ist zu bejahen, weil wir überall auf zusammenfügung des gleichartigen in der sprache bedacht sein müssen und so auch die gewöhnung an den gebrauch des konjunktivs durch die ähnlichkeit der aufeinander folgenden und mit einander verglichenen sätze, in denen er angeschaut wird, eine wesentliche förderung erfährt. Aber zwei voraussetzungen müssen dabei erfüllt sein: aus jedem fall der konjunktivischen sätze muss wirklich die *gleiche* bedeutung der redeweise hervortreten, und es dürfen nicht mehr fälle unterschieden werden, als sich auf un-gezwungene und klare weise unterscheiden lassen. Die letztere forderung führt dazu, dass wir bei der erwähnten vierzahl, auch abgesehen von Kühns zusatz, nicht stehen bleiben können.

¹ Vgl. hierüber auch Gröbers *Grundriss der rom. philol.* s. 214.

Man spricht von einem konjunktiv des *zugeständnisses*. Zugestehen kann man aber, teils dass etwas geschehen solle, teils dass etwas gewiss, oder dass es möglich sei, und so finden sich bei Lücking sätze verschiedener art unter derselben bezeichnung: einerseits *Vous le voulez: soit!, Vienne qui voudra*, andererseits *Il admet sans hésiter qu'un certain nombre de nos soldats aient reçu de chair humaine!, Quelles que soient les lois, il faut toujours les suivre*. Was die eine und die andere art von sätzen mit einander verbindet, die erklärung der *zustimmung* zu dem, was jemand entweder wünscht, oder was er für wahr hält oder halten kann, das ist für die ordnung der konjunktivischen sätze ein sehr nebensächliches merkmal und in keiner weise genügend, um die aufstellung eines besondern falles zu rechtfertigen. Thatsächlich hat denn auch Kühn so wenig wie Lücking die aussonderung der betreffenden sätze folgerichtig durchgeführt; denn sonst würde nicht bei ihnen z. b. *permettre* bei den ausdrücken der forderung im engern sinne stehen. Es gehört aber dorthin, und so ist überhaupt der eine teil der sätze einzuordnen, die unter den begriff des zugeständnisses fallen. Der andre fällt, je nachdem die gewissheit oder nur die möglichkeit zugegeben wird, einerseits den ausdrücken der bejahen, andererseits denen der verneinen oder in frage gestellten gewissheit zu, und demgemäss wechselt in solchen sätzen noch heute der indikativ mit dem konjunktiv, wenn auch der sprachgebrauch z. t. sich für diesen entschieden hat.

Eine *annahme* sodann besteht darin, dass der redende von entgegenstehenden gründen *absieht*, um etwas als wirklich seinem augenblicklichen denken zu grunde zu legen. Darnach erscheint das angenommene an sich, wie Plattner in bezug auf *supposer* bemerkt, im indikativ. Nur leuchtet ein, dass derselbe dann nicht eintreten kann, wenn die gleichsetzung mit der wirklichkeit nicht thatsächlich stattfindet, sondern nur gefordert ist (*Soient ces phrases; supposons, supposez, supposé, en supposant*); denn dabei unterscheidet der redende noch zwischen seiner vorstellung und der wirklichkeit. Berücksichtigt man ferner, dass die annahme nicht leicht von der vermutung zu scheiden ist, so empfiehlt sich eine besondere behandlung der

ersteren noch weniger; zur erleichterung der erkenntnis würde sie gewiss nicht dienen.

Anders steht es mit den äusserungen der *gemütsbewegung*. Ich sehe nicht ein, wie man diese berechtigterweise mit Plattner unter den begriff des begehrens bringen könnte — eher umgekehrt —, und auch mit den sätzen der mangelnden gewissheit haben sie nur das gemein, was eben den konjunktiv erfordert: dass über nichtwahrgenommenes, betrachtetes eine mittheilung gemacht wird.

Auf diese drei fälle lässt sich, meine ich, alle verwendung des konjunktivs zurückführen, und sie sind so fasslich und unterscheiden sich in so einleuchtender weise, dass aus der einteilung selbst dem unterricht keine schwierigkeit erwächst, was bei der besprochenen weitergehenden scheidung, sollte sie nicht nur in worten bestehen, der fall sein würde. Hierbei ist nicht ausgeschlossen, dass sogar ein und derselbe satz das eine mal in diesem, das andre mal in jenem sinne gebraucht wird (*je veux bien que cela soit*), indem nicht mit dem konjunktiv, sondern mit dem zeitwort des hauptsatzes sich ein anderer begriff verbindet; der thatsächlich ausgesprochene satz dagegen darf keine doppelte auffassung zulassen.

Nach dem dargelegten würde die lehre vom konjunktiv in ihren grundzügen, denen ich einige auf Kühns fassung bezügliche einzelheiten beifüge, etwa folgendermassen lauten:

Der indikativ drückt aus, was wahrgenommen ist, also als wirklich erscheint; der konjunktiv bezeichnet nur, dass etwas in der vorstellung vorhanden ist, mag es übrigens für wirklich gehalten werden oder nicht. *Daher* dient der konjunktiv zur aussage in folgenden fällen, und zwar in hauptsätzen, wie in nebensätzen:

1) wenn etwas *gewünscht* oder *gefordert* wird (beispiele von hauptsätzen, subjekt- und objektsätzen, beifügungssätzen, von umstandssätzen mit *pour que*, *afin que*, mit *jusqu'à ce que*, mit *de sorte*, *de manière*, *de façon que*; nach *attendre* leitet *que* keinen umstandssatz ein, wie »bis« nach »warten«, sondern einen objektsatz; *empêcher . . . NE!*);

2) wenn etwas *gegenstand einer gemütsbewegung* ist (subjekt-, objekt- und umstandssätze; *crains-tu qu'il NE vienne?*;

dass der gegenstand auch als wirklich ausgesprochen werden kann, lässt Kühn mit recht unberücksichtigt);

3) wenn die *wahrnehmung oder versicherung* einer sache *verneint oder in frage gestellt* ist, (subjekt- und objektsätze, bezw. prädikatsätze mit *non que, ce n'est pas que*; umstandsätze mit *pourvu, supposé que*, mit *à moins, sans, avant que*; beifügungssätze, auch solche, denen ein superlativ, bezw. ein von einem steigernden adverb begleitetes wort vorausgeht).

Hinterher können ein paar deutsche sätze nicht schaden, in denen dasselbe verhältnis ausgeprägt ist, gleichviel ob durch den konjunktiv oder auf andere weise. Ich gebe einige, z. t. Kerns *Grundriss d. d. satzlehre* entlehnte beispiele: zu 1) Seien wir damit zufrieden; Hier sei dein platz; Ich wünsche, dass es dir gelinge (gelingen möge); Er ist unverdrossen thätig, damit ihm sein werk gelinge. Zu 2) Es ist mir ein schmerzlicher *gedanke*, dass ich mich dermassen in meiner erwartung getäuscht haben *soll* (Es ist mir schmerzlich, dass ich mich ... getäuscht habe); Ich bin glücklich in der *vorstellung*, dass ihr so liebevoll meiner gedacht habt. Zu 3) Ich kann eigentlich nicht sagen, dass ich etwas neues erfahren hätte; Nicht als ob mir das gleichgültig wäre; im gegenteil, es gibt nichts, was ich lieber hören könnte; Die Schweiz bietet die grossartigsten landschaften, die (*nur irgend*) in Europa zu finden sind; In welchem stande *auch (immer)* ein mensch lebe (leben möge, mag), er ist dem unglück unterworfen.

Noch ein wort über den *beifügungssatz nach einem superlativ* oder dem, was man noch so zu nennen pflegt; es bedarf dessen vielleicht zur begründung oder doch zur erläuterung der art, wie dieser gebrauch des konjunktivs hier eingeordnet ist. Nach Kühn dient er zum ausdruck der ungewissheit, und in seiner grösseren grammatik bestimmt K. dies dahin, dass das merkmal aus bescheidenheit als ungewiss dargestellt werde. Vielleicht spricht er aber in der »kleinen« schulgr. nicht mehr in *diesem sinne* von ungewissheit; die bescheidenheit könnte sich doch höchstens durch die wahl der redeweise des *hauptsatzes* bethätigen. Vielleicht stimmt er jetzt Toblers darlegung in der *Zeitschr. f. rom. phil.* (XI 442—43) bei, durch welche die auffassung des in rede stehenden gebrauches, im einklang mit Mätzners allgemein gehaltener erklärang, in. e. im wesent-

lichen festgestellt worden ist. Danach fügt z. b. in dem satz *C'est la meilleure leçon que vous puissiez recevoir* der superlativ zu dem bereits durch den nebensatz verengerten begriff von *leçon* eine bestimmung hinzu; der konjunktiv aber deutet an, dass der redende will dahingestellt sein lassen, ob der möglichen *leçons* viel oder wenig seien. Lässt er allein die zahl dahingestellt sein? Mich dünkt, wenn der konjunktiv, wie immer, die reine vorstellung ausdrückt, wenn dem vorstellenden also nur der begriff einer für den angeredeten möglichen belehrung gegenwärtig ist, aus dessen umfang er dann die beste aussondert, so bleibt der vorstellung zugleich *jede* weitere beschränkung fern, und der konjunktiv, eben weil er dem merkmal nur den wert von etwas gedachtem gibt, bezeichnet auch, dass alle jetzt noch denkbaren fälle gemeint sind, folglich die zahl *und die beschaffenheit* derselben beliebig vorgestellt werden können: kurz, die bedeutung dieser redeweise, das absehen von der wirklichkeit, äussert sich hier in der *allgemeinheit* der hervorgerufenen vorstellung, und somit gehören die konjunktivischen superlativsätze zu dem fall der verneinten wahrnehmung. Gleiche wirkung hat der konjunktiv in den sätzen, die mit *quelque* u. ä. m. beginnen. Auch auf einige andere fälle, auf die hier nicht der ort ist näher einzugehen, will ich wenigstens kurz hinweisen: *M. B. est peut-être le vingtième qui ait essayé de résoudre l'énigme laissée par Goethe. Rev. crit.* 1878 (bei Lücking). *Nous avons seulement, bien comptés, quatorze textes où il soit positivement question des 'extraordinarii'.* Ebd. 1883 I p. 310. Hier ist beidemale die zahl bestimmt, freigegeben bleibt die beschaffenheit. *C'est une des merveilles dont gens soient parlant. Rom. d'Aliz.* Tobler, der a. a. o. dieses beispiel anführt, hält den nebensatz für beziehungslos; er lässt sich aber, scheint mir, ähnlich wie die vorbergehenden erklären: die zahl der besprochenen *merveilles* ist durch den artikel begrenzt; aber der konjunktiv deutet an, dass man sich dieselben so gross vorstellen möge, wie man wolle. In pleonastischer weise thut er solchen dienst in folgendem satz: *Toutes les sortes de tyrannies et d'iniquités que l'homme puisse inventer ou souffrir.* Taine, *Un Séjour en France de 1792 à 1795*, p. 244. Ähnliche, verallgemeinernde kraft hat der konjunktiv im mittelhochdeutschen; s. die beispiele in Pauls *Mit-*

telhd. gramm.² s. 149, unter denen auch der konjunktiv nach superlativ vertreten ist.

Was diese benennung, *superlativ*, anbetrifft, so bin ich darin dem herrschenden gebrauche gefolgt; ich bemerke indessen bei dieser gelegenheit, dass ich keine möglichkeit sehe, ihn aus der *französischen sprache* heraus zu rechtfertigen. Ich sehe davon ab, dass auch wirkliche »komparative« dem französischen bis auf die bekannten wenigen formen abgehen; besser wird der meistens unzutreffende ausdruck im unterricht überhaupt vermieden. Dies ist aber um so eher möglich, als man mit der bezeichnung »gesteigertes eigenschaftswort«, »gesteigertes umstandswort« vollkommen ausreicht. Denn von einem »superlativ« ist eben im französischen *weder der sprachliche ausdruck noch die vorstellung* vorhanden; folglich ist die anwendung dieses begriffes mit dem wesen eines unterrichts nicht verträglich, der *ernsthaft* in das französische sprachgefühl einzuführen und die *quelle* der französischen rede, nicht nur eine mehr oder weniger bedeutende ansammlung von dem, was ihr entfließt, in dem lernenden zu bilden wenigstens bestrebt ist (vgl. Paul, *Prinz der sprachgesch.*² s. 28). Wie aber im unterricht zu verfahren ist, das glaube ich bei der besprechung des syntaktischen unterrichts auf der unterstufe einigermaßen angedeutet zu haben.

Zu widerlegen brauche ich die annahme eines französischen superlativs nicht mehr: das ist von Robert (*Questions de gr et de l. franç.* s. 96 ff.) ausführlich geschehen, und sein urtheil ist, meine ich, durch äusserungen von sehr berufener seite bestätigt. Es ist so, wie er sagt: *Le français dès l'origine abandonna le mode de formation des degrés de comparaison tel que le latin en possédait un pour la grande majorité des adjectifs; . . . le français, en rejetant les formes latines du superlatif, en perdit aussi le sentiment, et le comparatif, avec ou sans article, le remplaça; le superlatif enfin s'est identifié avec le comparatif.* Nur auf eine thatsache möchte ich meinerseits aufmerksam machen, auf die häufigen sätze von der art des folgenden: *On commença à compter pour quelque chose la plus peuplée et la plus anciennement civilisée des quatre parties du monde* (bei Hölder s. 302). Was hat hier der artikel mit der steigerung zu thun?

Soviel über die lehre vom konjunktiv. Die letzte aufgabe, die zusammenfassung und ergänzung dessen, was im laufe der jahre über die *wortstellung* gelernt worden ist, gibt besonders gute gelegenheit, durch die auswahl der beispiele, je nach bedürfnis, die eine und die andere grammatische erscheinung zu befestigen. Um so mehr möchte man diesem teil des unterrichts in der syntax eine nicht zu kurz bemessene zeit wünschen; doch wird es nicht möglich sein, über das von Kühn behandelte hier wesentlich hinauszugehen. Es handelt sich also im sechsten schuljahr um die *stellung des subjekts* und um die *stellung des beigefügten eigenschaftswortes*. Beides finde ich bei Kühn in der hauptsache richtig und zweckmässig dargestellt, es sind nur wenige ungenauigkeiten anzumerken.

K. sagt: »Das subjekt steht fast immer hinter dem verb in eingeschobenen sätzen.« Es ist zu berücksichtigen, dass diese stellung auch in *nachfolgenden* sätzen stattfindet; ausserdem gilt das nur von solchen sätzen, welche den träger einer *erzählten* rede oder vorstellung nennen, dann aber ausnahmslos. — Die einleitung einer frage durch *est-ce que* ist nicht auf den fall beschränkt, dass ein *hauptwort* subjekt des satzes ist. — Zweifache bildung des fragsatzes ist nicht bloss nach fragenden *umstandswörtern* möglich. — Was über die stellung des eigenschaftsworts angegeben ist, zeichnet sich vorteilhaft durch das fehlen der ebenso beliebten wie unbrauchbaren einzelheiten aus; nur ist K. nicht weit genug gegangen: auch *grand*, *long* u. s. w. folgen, wenn sie meistens (durchaus nicht *immer*) vor dem hauptwort stehen, damit einem bestimmten gesetz, gerade so wie die drei von ihm angeführten klassen von eigenschaftswörtern nur *insoweit* dem hauptwort nachstehen, als sie von dem gesetz der nachstellung betroffen werden. Ein alle fälle erklärender grund für vor- oder nachstellung ist, soviel ich weiss, noch nicht mit sicherheit anzugeben; denn wenn man sich auch in unterricht zur not mit dem *fehlen* einer unterscheidung als grund der vorstellung begnügen könnte, so würde dies doch das missliche haben, dass das eigenschaftswort häufig nachfolgt, auch *ohne* unterscheidendes merkmal zu sein (vgl. Lücking, *Fr. gramm.* § 201). Unter diesen umständen muss man sich wohl vorläufig begnügen, *verschiedene* bedingungen für das eine und das andre oder doch für die

stellung vor dem hauptwort anzugeben; darunter, wie gesagt, auch diejenige, von welcher der platz der mass und wert bezeichnenden wörter abhängt. Also zum mindesten: »Vor dem hauptwort stehen 1. die schmückenden beiwörter, 2. diejenigen, in welchen der redende sein gefühl kundgibt, 3) im besondern *gewöhnlich* die mass und wert bezeichnenden (weil diese meist nicht zur unterscheidung gebraucht werden, sondern nur eine persönliche schätzung ausdrücken).« Befriedigend, ich weiss es wohl, ist auch eine solche fassung der regel nicht, nur ein notbehelf. Zur aufklärung über die schwierige frage tragen jedenfalls die ausführungen von Gröber (*Grundriss* s. 214) und von Robert (a. a. o. s. 70 ff.) in dankenswerthem masse bei.

(Fortsetzung folgt.)

Heidelberg.

R. MEYER.

BERICHTE.

DER FERIENKURSUS IN GENÈVE.¹

(15. juli bis 31. august 1893.)

Noch einmal so zahlreich wie im vorigen jahre war in diesem sommer der von der genfer universität für lehrer und lehrerinnen eingerichtete ferienkursus besucht. Die grösste zahl der teilnehmer stellte das deutsche reich. Doch waren auch engländer, russen, östreicher und schweizer aus den deutsch sprechenden kantonen gekommen. Wie im vergangenen jahre waren zwei sektionen gebildet worden, diesmal nicht auf grund einer kleinen arbeit, sondern lediglich nach alphabetischer reihenfolge der namen. Nur in den vorlesungen über französische litteratur waren beide sektionen vereinigt. In diesen vorträgen, die zweimal in der woche stattfanden, behandelte prof. Bouvier das drama und die lyrik von 1850—1880. Von einem jeden der hauptvertreter beider dichtungsarten gab er eine scharfe charakteristik seines poetischen schaffens und erläuterte seine abhängigkeit von der geistesströmung der zeit. Viele proben aus den schriftstellern dienten dazu, das gesagte zu veranschaulichen.

In der einstündigen vorlesung *Lecture analytique* wurden musterstücke aus Tissot et Collas, *Chefs d'œuvre des prosateurs français au 19^{me} siècle* in bezug auf ihre komposition und die stellung ihrer verfasser in der litteraturgeschichte behandelt. Es sollten znnächst die mitglieder ihre meinungen zum ausdruck bringen. Doch fiel herrn prof. Bouvier immer der hauptanteil bei der besprechung zu.

In den *Exercices d'improvisation* (1 stunde die woche) wurden von den mitgliedern französische vorträge über selbstgewählte themata gehalten. Da in der woche nur zwei mitglieder jeder sektion sprechen konnten, so wurden die sektionen noch einmal geteilt, um dadurch einer grösseren zahl von zuhörern das halten eines vortrags zu ermöglichen. Mit recht verlangte prof. Bouvier, dass die vorträge frei gehalten, nicht abgelesen wurden. Nach dem vortrage folgte eine kritik der ansprache, des inhalts u. s. w., znnächst von den mitgliedern, dann von dem lehrer.

¹ Vgl. *N. Spr.* I, 5, s. 307.

Die der übersetzung von Börne: *Vermischte aufsätze* (Meyers volksbücher nr. 467) gewidmete stunde wurde anfangs auch von prof. Bouvier, bald aber von dr. Bally geleitet. Unter mitwirkung der mitglieder wurde von dr. Bally die beste übersetzung festgestellt. Dabei bot sich manche gelegenheit zur behandlung syntaktischer und stilistischer fragen. Eine sorgfältige präparation der zuhörer war notwendige voraussetzung, wenn diese übungen für sie nutzenbringend sein sollten.

Die vorlesungen über phonetik hielt herr privatdozent Zbinden zweimal wöchentlich. Es war eine schwierige aufgabe, den verschieden vorgebildeten zuhörern den stoff gleich interessant und lehrreich zu machen. Neben dem ergrauten lehrer sass der student im ersten semester, neben dem durch phonetische studien auf der hochschule geschulten mann der seminaristisch vorgebildete lehrer und die lehrerin, die in die geheimnisse moderner phonetik noch nicht tief eingedrungen war. Ob allen diese vorlesungen gleichen nutzen gebracht haben, bezweifle ich. Dass die mehrzahl der mitglieder sie gerne besuchte und vielseitige anregung zu weiterem studium erfuhr, beweist, wie sehr herr Zbinden seiner nicht leichten aufgabe gerecht geworden ist. Den eigentümlichkeiten der genfer mundart schenkte er bei jeder vorkommenden gelegenheit besondere aufmerksamkeit, um vor nachahmung zu warnen.

In der syntaxstunde wurden von zwei mitgliedern vorher festgesetzte kapitel der syntax an der hand von beispielen erläutert. Daran schloss sich eine kritik seitens der andern mitglieder und des dozenten, herrn Zbinden.

Den leseübungen war anfangs nur eine stunde wöchentlich bestimmt. Dass gerade diese übungen den teilnehmern erwünscht waren, offenbarte sich in dem allgemeinen wunsche, es möchte von den zwei ursprünglich für syntax angesetzten stunden eine zu den leseübungen hinzugenommen werden. Herrn Zbinden möge für die bereitwilligkeit, mit welcher er der bitte nachgekommen ist, auch hier dank gesagt werden. Er las in diesen stunden abschnitte in prosa und in versen aus Bigot, *Lectures choisies de français moderne* und wies auf besonderheiten in der aussprache hin. Nach ihm wiederholten einzelne mitglieder das gelesene. Poetische stücke wurden zuweilen auch frei vorgetragen.

Alle vorlesungen und übungen, 10 stunden wöchentlich, fanden am montag, dienstag, mittwoch, donnerstag und freitag in den morgenstunden im universitätsgebäude statt. Der sonntagabend war dem vergnügen gewidmet. Unter der kundigen führung der dozenten wurden nicht nur Ferney und Coppet, wo Voltaire und frau v. Staël gelebt haben, besucht, sondern es wurden auch lehrreiche ausflüge in die schöne umgebung Genfs gemacht.

Was den nutzen solcher ferienkurse für den praktischen lehrer anbetrifft, so ist die erste frage, welchen vorteil gewähren sie für die übung im sprechen. In den stunden selbst bot sich wenig gelegenheit, die sprechfertigkeit zu üben. Dazu war vor allem die zahl der teilnehmer

zu gross. Aber doch hätte die gelegenheit mehr benutzt werden können. Die damen zeigten sich darin eifriger als die herrn. Der grosse nutzen dieser kurse besteht darin, dass den teilnehmern gelegenheit gegeben wird, mustergiltiges französisch zu hören, daran das ohr zu bilden und vielseitige anregung zu empfangen. Zur ausbildung der sprechfertigkeit gehört in erster linie eine richtig gewählte pension. Man strebe darnach, unterkunft in einer gebildeten familie zu finden, in der man, wenn möglich als alleiniger pensionär, sicher ist, nicht nur zu den stunden der mahlzeiten in der familie sprechen zu können. Man suche ferner auch ausserhalb des hauses jede sich irgend bietende gelegenheit auf, sich im sprechen zu üben. Dann besuche man so oft wie möglich die kirche, das theater, man gehe in versammlungen, kurz man ergreife jede gelegenheit, französisch zu hören. Leider war die zeit des ferienkursus hierfür wenig geeignet. Die schulen, in denen es den deutschen kollegen hoffentlich gestattet worden wäre zu hospitiren, hatten ferien. Die öffentlichen vorräge finden nur im winter statt. Auch das theater war geschlossen. Dreimal in der zeit des kursus gaben durchreisende pariser gesellschaften vorstellungen. Doch waren die gebotenen stücke — moderne lustspiele — trotz der vorzüglichen darstellung recht ungeniessbar, zumal für unsere damen.

Erwünscht wäre es, wenn den mitgliedern des ferienkursus auch gelegenheit gegeben würde, sich im schreiben des französischen zu üben. Wie dies zu erreichen wäre, ist allerdings eine schwierige frage, da man den dozenten nicht zumuten kann, noch eine grosse zahl schriftlicher arbeiten durchzusehen.¹

Für die kenntnis der neueren französischen litteratur waren die vorlesungen recht lehrreich. Jeder der teilnehmer wird mit vergnügen der geistvollen interessanten vorräge des prof. Bouvier gedenken und des reichen gewinnes, den er aus ihnen in die heimat mitgenommen hat.

Selbst für die kenntnis von land und leuten ist ein aufenthalt in Genf nicht ohne gewinn. Auf drei seiten von französischem gebiet umschlossen, unterhält Genf zahlreiche beziehungen zu Frankreich. Dem aufmerksamen beobachter bietet sich daher manches wissenswerte über französische verhältnisse und einrichtungen, über leben und treiben der bewohner. Natürlich wird ein neuphilologe die günstige gelegenheit, kleine ausflüge oder reisen in das französische gebiet selbst zu unternehmen, nicht unbeuntzt vorübergehen lassen.

Alles in allem ist den fachkollegen die teilnahme an dem geuer ferienkursus warm zu empfehlen. Eine bedingung des erfolgs ist aller-

¹ Es wäre doch leicht, weitere hülfe zum korrigiren der arbeiten heranzuziehen; und durch recht viele schriftliche arbeiten würden die teilnehmer am kursus wenigstens in dieser beziehung geübt und in der aufgabe gefördert, die durchaus nicht leichte korrektur der freien schriftlichen arbeiten und aufsätze ihrer eigenen schüler zu besorgen. K.

dings, dass man den umgang mit deutschen möglichst meidet, jede gelegenheit französisch zu sprechen sucht und auf grund der erhaltenen anregungen zu hause weiter arbeitet.

Mögen die dozenten prof. Bouvier, privatdozent Zbinden und dr. Bally auch an dieser stelle herzlichen dank für ihre aufopfernde thätigkeit hinnehmen. Sie haben nicht allein in ihrer ferienzeit die vorlesungen und übungen gehalten, sondern auch noch für das vergnügen der teilnehmer gesorgt und sind ihnen jederzeit gern mit rat entgegen gekommen. Dass dies gefühl des dankes von allen mitgliedern des kursus geteilt wird, zeigte sich in dem so schön verlaufenen schlusskommers, der am abend des 24. august die lehrer mit der mehrzahl der teilnehmer und teilnehmerinnen noch einmal vereinte.

Wismar.

DR. WANDSCHNEIDER.

BESPRECHUNGEN.¹

H. CONRAD, *England. Materials for Practice in English Conversation. For the Use of Schools and Private Students.* Mit beilagen. Stuttgart. Metzler. 1893. 210 s. 8°. Preis 3 m.

Jeder versuch, in die nunmehr vorgeschriebenen sprechübungen regel und methode zu bringen, wird von den neuphilologen mit freude begrüsst werden; je planloser wir auf diesem gebiete noch vorgehen, um so ängstlicher müssen wir nach einem vorschlag ausschauen, welcher die erreichung des ziele erleichtert. Das in vorliegendem werke eingeschlagene verfahren ist in der hauptsache ein neues, in der praxis meines wissens noch nicht erprobtes; der verf. selbst spricht nirgends von erfahrungen, die er damit gemacht hat. Demnach wird auch die beurteilung desselben nur eine theoretische sein können; und diese wird sich am besten an die begleitschrift anlehnen, welche C. unter dem titel: *Englische realien als gegenstand englischer sprechübungen* in demselben verlage hat erscheinen lassen. Die dort vorgetragenen anschauungen sollten auf dem berliner neuphilologentage zur verlesung kommen, teilten aber das schicksal mancher anderen, nicht minder aktuellen themata; der vortrag erlag dem *massacre of the innocents*.

C. geht von durchaus richtigen prämissen aus. Auch er will, entsprechend den neuen lehrplänen, in der hauptsache die sprechübungen an die lektüre anschliessen und den geringeren teil der für diese übungen überhaupt disponiblen zeit den »vorkommnissen des täglichen lebens« widmen. Um letztere thätigkeit nun möglichst ergiebig und interessant

¹ Im interesse schnellerer erledigung bitten wir die geehrten mitarbeiter, sich bei bücherbesprechungen möglichst kurz zu fassen und über 2—3 druckseiten nur bei wichtigeren sachen hinauszugehen. D. red.

zu gestalten, schlägt er als inhalt *englische realien* vor. Die abschnitte lauten: *School History of England, Geography of England, London, English Home Life, The British Constitution, Local Government, Travelling.*

Der gedanke ist ein glücklicher zu nennen, auch die ausführung im ganzen gelingen. Ueberall wird man durch die sorgfalt und gewissenhaftigkeit des verfassers angenehm berührt. Das englisch ist tadellos; die schilderungen selbst sind nach der sachlichen (realen) seite durchaus zuverlässig und verraten grosse verthanheit mit dem lande und seinen bewohnern.

Was nun die einzelnen abschnitte angeht, würde ich allerdings manches anders wünschen. Bei *School*, womit ja ganz richtig der anfang gemacht wird, ist mir bedenklich, dass der verfasser eine höhere *deutsche* schule und obendrein die einer nur schwach vertretenen gattung im auge hat und sich auf einzelheiten der äusseren und inneren einrichtung einlässt, für welche den meisten schülern die anschauung fehlen dürfte; speziell würde ich z. b. den abschnitt über gymnasien und realschulen gern entbehren, da die grosse zahl der dort vorkommenden technischen ausdrücke für den praktischen gebrauch des englischen eigentlich wertlos sind. Dieser abschnitt dürfte also allgemeiner zu fassen sein und daher nur das allen schulen, auch den englischen, gemeinsame enthalten, für unsere zwecke also an manchen stellen zu kürzungen oder streichungen zwingen. — Die *History of England* ist leider etwas trocken. Ich möchte gerade im interesse der sprechübungen ab und zu eine charakteristische anekdote oder eine geschichtliche episode darin finden; die anlehnung an die regenten scheint mir schon deswegen nicht glücklich, weil ihr einfluss auf die geschichte, wie überhaupt, so vollends in England sehr gering ist; und was hat es für einen wert alle diese namen zu wissen und zu reproduzieren, neben der schwierigkeit, die schon das erlernen solch trockener dinge im geschichtsunterricht Deutschlands und des betreffenden partikularstaates macht! Passender erscheint es mir, die englische geschichte bis zur reformation nur in ihren hauptzügen zu geben, vielleicht mit näherem eingehen auf Alfred den grossen, Wilhelm I. und Heinrich II., daneben aber einiges oder mehreres über die entstehung der verfassung zu sagen, woran es leider ganz fehlt. Es ist doch genug, wenn unsere schüler in der *eigenen* geschichte so viel von krieg und kriegsgeschrei hören, von kultur und sitten so wenig! — Sollte sich endlich nicht auch eine kurze geschichte der englischen kolonisation für die zwecke des buches empfehlen?

Etwas trocken, doch sonst recht brauchbar sind die kapitel *Geography* und *London*. Recht flott ist *English Home Life* geschrieben: die präparation dazu bringt auch manches, was sich im text nicht unterbringen liess, und macht passender weise auch auf zu vermeidende wörter aufmerksam. *The British Constitution* ist in ihrer knappheit und in der auswahl ein mustergültiges kapitel, ebenso *Local Government*; dagegen kann ich an dem sonst recht ansprechenden und praktischen abschnitt

Travelling die Passage from Queenborough to Flushing, so amüsan die schilderung anch sein mag, aus principicllen gründen nicht billigen. Das gespräch findet zwischen einem iren, schotten und engländer statt; aber der ire spielt eine so traurige rolle, dass es zum erbarmen ist. Obgleich die landläufige charakteristik der irischen race durch engländer und schotten zutreffend wiedergegeben wird, so empfiehlt sich doch eine so einseitige darstellung in einem huche für ansländer nicht; diese werden unwillkürlich angeleitet, das schiefe nrteil über *Put* (der hier entsetzlich schimpft) zu dem ibrigen zu machen und in den hochmütigen ton *John Bull's* einzustimmen. Goethe hat einmal dem engländer die intelligenz abgesprochen; darin ist ihm eben der ire (wie auch der schotte) überlegen; die überlegenheit des engländers besteht meistens, dem iren gegenüber, in den brutalen äusserungen seines machtfühles; kann er sich seines witzes nicht erwehren, so macht er ihn lächerlich oder greift zur *Coercion*.

Ein anhang, der abgetrennt werden kann, enthält *Composition Exercises*, im anschluss an die einzelnen kapitel; sie werden manchem lehrer sehr willkommene winke geben, wie das zunächst mündlich verarbeitete material zu häuslichen, mehr oder weniger selbständigen freien übungen zu verwenden ist. Recht dankenswert sind auch die dem anhang beigefügten *Illustrations*, besonders für die verschiedenen möbel; daneben findet sich ein plan der *Westminster Abbey* und des *House of Commons*, während dem hauptwerke zwei übersichtliche karten von England mit Südschottland und von London beigegeben sind.

Wenig befriedigen kann die aussprachebezeichnung, die als gänzlich veraltet bezeichnet werden muss, häufig aber anch neben einer grösseren zahl von druckfehlern geradezu fehlerhaftes bringt. Ich will das im einzelnen nicht weiter nachweisen und zum schluss nur meinem bedauern ausdruck geben, dass nicht an irgend einer stelle ein längerer passus in hauptschrift gegeben wird — was doch für die zwecke des parlirens jetzt allgemein als nnerlässlich erkannt ist.

Ich möchte also mein urteil dahin zusammenfassen, dass die vom verfasser aufgestellte methode gut und ihre durchführung im ganzen geschickt ist, dass aber für spätere auflagen manche partien gänzlich umzuarbeiten sind, nm dem grossen fleiss und tüchtige kenntnisse verathenden werke in *allen* klassen neben der lektüre einen dauernden platz zu sichern.

Hamburg.

G. WENDT.

The Realm of the Habsburgs. By SIDNEY WHITMANN. (Tauchnitz Edition, vol. 2910.)

Von dem verfasser des *Imperial Germany* liegt nun anch eine schilderung der österreichischen zustände vor.

Nach einer kurzen historischen einleitung betrachtet der verf. nach

einander die vier bedeutendsten oder einflussreichsten nationen Österreichs, namentlich mit rücksicht auf die politische rolle, welche sie in der gegenwart spielen. Es sind dies die deutschen, die czechen, die ungaru und die — jnden. Die ersteren kommen ziemlich schlecht weg und erhalten eine bittere, aber beherzigenswerte lehre. Den wienern wird in einem eigenen kapitel viel lob gespendet. Hieranf folgt ein in warmem ton gehaltenes ansprechendes bild des kaisers und eine — wie mir scheint — ziemlich wahre und objektiv charakteristik des adels, der armee und der geistlichkeit. Den meisten raum beansprucht die schilderung des mittelstandes, wobei der verf. auch veranlassung nimmt, von dem unterrichtswesen und der verwaltung zu sprechen. Zuletzt kommt eine charakteristik des bauernstandes, der österreichischen frau und eine schlussbetrachtung.

Der verf. zeigt sich auch in diesem werke im ganzen als scharfer beobachter und mit seinem stoffe vertraut. Freilich alles ist nicht richtig, und manches von dem, was er vorbringt, ist übertrieben. Ich meine hier nicht sowohl kleinere versehen, die einem fremden beurteiler leicht begegnen können. Ein solches versehen muss ich aber doch erwähnen, weil es ausser einer komischen auch eine ernste seite hat. Der verf. erklärt zweimal den namen *Schani* als »*Austrian slang term for the harmless idiot*«. Das zweitemal setzt er hinzu: »*to be met with everywhere in the rural nooks and corners of the country*«. Wie jeder österreicher weiss, ist *Schani* (von dem französischen *Jean*) soviel wie *Johann* und ein häufig vorkommender taufname. Die zahllosen träger dieses namens würden nicht wenig staunen, wenn sie wüssten, dass der verf. sie samt und sonders für idioten hält. Ernster wird dieses komische missverständnis, wenn man seine folgen für des verfassers urteil bedenkt. Wenn derselbe, so oft er den namen *Schani* in Österreich hörte, den träger desselben für einen idioten hielt, dann muss es nach seiner meinung in Österreich von idioten wimmeln, und es ist nur zu wundern, dass er über die volksbildung nicht noch viel absprechender urteilt, als er dies thatsächlich thut.

Ich komme damit auf bedenklichere schwächen des buches. In den kapiteln, welche von dem mittelstande handeln, spricht der verf., wie bereits erwähnt wurde, auch von dem unterrichtswesen Österreichs. Diesem für die schilderung eines volkes doch gewiss hochwichtigen gegenstande widmet er kaum zwei seiten. Von unseren hoch-, hürger-, gewerbe-, handels- sowie den zahlreichen industriellen fachschulen berichtet er nichts. Er erwähnt nur gymnasien, real- und volkschulen, und was er über diese gattung von schulen vorbringt, zeugt von bedauerlicher unkenntnis des gegenstandes und raschheit des urteils. In dem gleichen irrtum befindet sich der verf. in bezug auf die körperliche erziehung des volkes. In Österreich werden alle arten des sportes getrieben wie in England, wenn auch nicht in gleichem umfange. Ausserdem wird in und ausserhalb der schule geturnt wie in Deutschland. Dazu sind ferner in jüngster zeit die jugendspiele gekommen, die nach englischen muster

namentlich in den mittelschulen getrieben werden. Auch die verwaltung und beamtenschaft wird hart beurteilt. Der verf. vermeint eben polnische und ungarische wirtschaft mit deutscher amführung.

Es liesse sich noch viel über das vorliegende buch sagen, insbesondere wie unzureichend der verf. den widerspruch bez. zusammenhang zwischen der »schlamperei« oder laxheit und der gemütlichkeit und anderen vorzügen des österreichischen volkscharakters erfasst und erklärt hat. Doch das würde hier zu weit führen. Jedenfalls ist *The Realm of the Habsburgs* ein interessantes buch, das in Österreich viel aufsehen machen wird.

Wien.

A. WRENNER.

Diary of an Idle Woman in Constantinople. By FRANCES ELLIOT. (Tauchnitz, vol. 2921.)

Elliot, bekannt als die verfasserin des *Diary of an idle woman in Italy* und anderer reiseschriften, schildert in dem vorliegenden buche ihren aufenthalt in Konstantinopel. Dasselbe erhebt sich über gewöhnliche reisebeschreibungen durch die ausführlichen historischen betrachtungen, welche die verf. an einzelne hervorragende bauwerke oder ruinen wie die sophienmoschee, das hippodrom u. a. knüpft. Interessant sind namentlich die kapitäl, welche über türkisches leben und den gegenwärtigen sultan handeln. Dabei trägt alles, was Mrs. Elliot schreibt, den stempel vorurteilsfreier betrachtung und lauterer wahrheit. Sie idealisirt nicht, sondern schildert die dinge, wie sie sind. Deshalb dürfte ihr buch jenen ein vortrefflicher reisebegleiter sein, die das Goldene Horn besuchen, allen lesern aber jedenfalls eine anziehende lektüre.

Wien.

A. WRENNER.

Die vier jahreszeiten für die englische konversationsstunde nach Hölzels bildertafeln bearbeitet von E. TOWERS-CLARK. Sämtliche 4 hefte: br. m. 1.20, geb. m. 1.40. Verlag von Emil Roth in Giessen.

The chief objection to the use of Hölzel's diagrams for English Conversation lessons is that there is so much on one picture that it takes too long to work it through, and the class becomes wearied always looking at the same figures. That the objects represented are German and not English is not, I think, such a great disadvantage for a class of beginners; when the pupils have got over the first difficulties of pronunciation and have learnt to some extent to express themselves in the foreign language, it is certainly desirable to use pictures illustrating English life.

A work giving in detail questions and answers on the subjects of Hölzel's pictures is a great desideratum. Such a work is needed by the teachers rather than by the pupils, and but few teachers are in a position to dispense with such assistance. The texts in the ordinary orthography

should be accompanied by a phonetic transcription, so that the teacher may have the necessary guide to a correct pronunciation. To attempt to indicate the pronunciation has been made by the author of the above-named book. Again, the English is often too literary, whereas the questions and answers should, in all cases, be given as actually *spoken* by English people. Though on account of this defect, the book is an unreliable guide, still the teacher will find it useful in looking up any of the names of the objects he may be at a loss for.

Marburg.

WILLIAM TILLEY.

WILH. F. BRAND, *Allerlei aus Albion*. Leipzig, Reissner 1891. 156 s. kl. 8°. M. 2.—.

Zwanzig anspruchlose skizzen aus dem englischen Leben, welche der verf., der seit fast zwanzig jahren drüben lebt, zu einem netten band zusammengestellt hat. Man kann manches bei ihm lernen über gesellschafts-, universitäts-, familien-, stadt- und landleben.¹ Am vertrautesten ist B. mit London selbst, in dem ich auch selbst mit ihm zusammen die und jene wanderung vorgenommen, als wir uns in jugendlicher harmlosigkeit noch nicht träumen liessen, dass wir uns später einander gegenseitig verzeugsiren könnten.

Solingen.

F. DÖRR.

H. KLINGHARDT, *Drei weitere jahre erfahrungen mit der imitativen methode. Ein bericht aus der praxis des neu sprachlichen unterrichts*. Marburg. N. G. Elwert'sche verlagsbuchhandlung. 1892. gr. 8. 162 s. Preis 2,50 m.

An stelle der bezeichnung »neuere methode« schlägt hier Kl. zum ersten mal die benennung »imitativ« vor, die auch in Schweden anhänger gefunden hat. Ob sie sich bei uns einbürgern wird, will ich dahingestellt sein lassen. Jedenfalls trifft der name den kern der sache, denn nachahmung des gehörten resp. gelesenen durch den schüler in wort und schrift bildet in der that das wesen der induktiven methode.

Es ist unbestreitbar, dass die vorzüge eines neuen lehrverfahrens nur durch die erfahrung erwiesen werden können, und dass alle bedenken, die man vom theoretischen standpunkte aus einwenden könnte, durch die in der praxis erzielten erfolge entkräftet werden. So hat denn auch Kl. den allein richtigen weg eingeschlagen und zugleich der »imitativen« methode den besten dienst erwiesen durch veröffentlichung des vorliegenden buches, welches uns in eingehender weise in das lehrverfahren und die unterrichtlichen erfolge des verf. einblick verschafft. Es bildet dasselbe die fortsetzung seiner bereits 1888 in gleichem verlage erschienenen schrift: *Ein jahr erfahrungen mit der neuen methode. Bericht über den unter-*

¹ Die s. 38 vorgetragene altüberlieferte anekdote von Sir Loin ist mit vorsicht zu genießen.

richt mit einer englischen anfängerklasse im schuljahr 1887/88. Kl. führt uns in den *Drei weiteren jahren* den gang eines engl. unterrichts am realgymnasium zu Reichenbach von obertertia bis obersekunda in ausserordentlich anschaulicher weise vor, was um so freudiger zu begrüßen ist, als bis jetzt, abgesehen von der anfangsstufe, eine ausführliche darstellung des engl. unterrichts nach der induktiven methode für mittel- und oberklassen nicht vorlag. Erst in allernuester zeit haben wir in der vorzüglichen abhandlung Dr. Junkers: *Lehrversuch nach der neuen methode* (progr. der realschule zu Bockenheim 1893), welche ebenso wie Klinghardt's buch einen bericht aus der praxis gibt, einen sehr wertvollen beitrag zur methodik des englischen erhalten.¹ Und gerade für die fortsetzung der anfangsstufe war es durchaus nötig, ein greifbares vorbild zu schaffen, um zu zeigen, wie sich die neue methode nach oben zu ausgestaltet. Denn gar oft werden gerade in den mittleren klassen die früchte der neuen methode vernichtet, indem viele dem übersetzen wieder einen zu breiten raum gewähren und bald in die alte grammatische methode zurückfallen. So wird in der that Kl.'s buch vielen kollegen als eine sehr erwünschte unterstützung bei ihrem unterricht willkommen sein.

Zwar hat Kl. seine reformklasse noch nicht bis zum abiturientenexamen führen können, da sich die klasse auflöste, allein er gibt doch, ausser dem ausführlichen, durch lehrproben veranschaulichten bericht über die klassen IIIa—IIa, auch für die beiden primajahre einen vorausblick, wie sich der unterricht in seinen mitteln und ergebnissen für die abschlussstufe nach seiner ansicht zu gestalten hätte. So erhalten wir denn ein der hauptsache nach abgeschlossenes, auf eigenen versuchen beruhendes bild von der gesamten lehrpraxis des engl. unterrichts eines realgymnasiums.

Kl. unterscheidet grundsätzlich einen *elementarkursus* (IIIb—IIb inkl.), dessen lehrziel *sprachaneignung* ist, und einen *oberkursus* (IIa—I), für welchen er sich die einföhrung in das *fremde volkstum* (litteratur und realien) als unterrichtsaufgabe stellt. Sein buch zerfällt in zwei teile: 1. *ergebnisse*, 2. *mittel* und enthält eine fülle trefflicher pädagogischer winke und praktischer vorschläge. Der kern des 1. teils besteht in dem ausführlichen bericht über die im märz 1890 vor dem königl. prüfungskommissar abgehaltene eingehende prüfung der untersekunda, als abschluss des elementarkursus, also nach ablauf des dritten engl. unterrichtsjahres. Es würde die ausbildung zu diesem zeitpunkt derjenigen von realschulabiturienten entsprechen. Schon der umstand, dass eine grössere zahl der schüler unserer höheren lehranstalten mit dem freiwilligenzeugnis die anstalt verlässt, macht diesen abschnitt zu einem sehr wichtigen im ganzen schulorganismus, und so ist es denn besonders interessant zu erfahren, welche resnitate Kl. im englischen bis dahin erzielt hatte.

¹ Zugleich gedruckt im vorliegenden bande der *N. Spr.* I s. 105, 167, 223 u. 275.

Zu dem zwecke will ich auf die bereits erwähnte prüfung der II b etwas näher eingehen. Dieselbe zerfiel in eine schriftliche und eine mündliche. Erstere fand an zwei aufeinanderfolgenden tagen, je 2 stunden, statt. Die mündliche nahm ebenfalls über 2 stunden in anspruch. Die schülerzahl betrug 15. Als schriftliche aufgaben hatten die schüler zunächst eine nacherzählung der geschichte *Hunted by an Engine* zu liefern (5 seiten aus Afzelius: *Engelsk Elementarbok*). Dieselbe war ihnen zwei mal vorgelesen worden, mit den notwendigen sachlichen und sprachlichen erläuterungen (engl.), wobei sich die schüler nach belieben notizen machen dürfen. Die benutzung von grammatik oder wörterbuch war untersagt. So blieb zur anfertigung der eigentlichen arbeit 1 stunde zeit. Das resultat der zensuren war: 6 sehr gut, 2 gut, 6 genügend und 1 wenig genügend. Kl. druckt aus jeder gruppe eine arbeit ab, wie sie vom schüler abgeliefert wurde, und man muss gestehen, dass die leistungen sehr aner kennenswert sind, wenn man bedenkt, wie unbeholfen schüler dieser stufe noch in der muttersprache bei wiedergabe längerer erzählungen sind. Wenn auch hier und da einmal ein orthographischer oder grammatischer fehler mit unterläuft, so wird man dies bei dem unverkennbaren geschick in der handhabung des englischen gewiss nicht zu streng beurteilen dürfen. Am zweiten prüfungstage sollten die schüler ihre fertigkeit im freien gebrauch des englischen ohne anlehnung an ein bestimmtes muster nachweisen. Sie hatten drei briefe anzufertigen über die themen: 1. *Remarkable Incidents of the Last School Year*, 2. *Chief Incidents of My Life*, 3. *What I am going to be, and why?*, ausserdem war als 4. wahlfreies thema gestellt *A Letter of the Writer's Own Choice*. Der ausfall der zum teil recht umfänglichen arbeiten war: 5 sehr gut, 6 gut, 3 genügend, 1 wenig genügend. Auch hiervon gibt Kl. mehrere proben. Dass man nach dreijährigem unterricht keinen völlig idiomatischen englischen stil erlangen kann, liegt auf der hand. Immerhin zeigt der grösste teil der abgedruckten arbeiten eine aner kennswerte sicherheit im gebrauch der englischen sprache. Man muss bedenken, dass bei der beurteilung der schriftlichen arbeiten nach der imitativen methode nicht nur die grammatischen, sondern auch die phraseologischen fehler wie die allgemeine sprachgewandtheit in betracht gezogen werden. — In der mündlichen prüfung sollten die schüler das verständnis für gesprochenes und gedrucktes englisch nachweisen, indem sie zwei ihnen vom lehrer vorgetragene erzählungen von verschiedener schwierigkeit sofort nachzu erzählen und auf englische fragen auskunft zu geben hatten. Aber auch dem von einem schüler gehaltenen vortrage bruchte die klasse volles verständnis entgegen. Dasselbe war der fall, als ein in Reichenbach wohnender engländer den schülern texte vorlas und fragen an sie richtete. — Die prüfung am gedruckten text der klassenlektüre (*Cola Monti* von Miss Mulock, ausg. Wiemann) erfolgte durch dialogische behandlung, durch umschreibung idiomatischer wendungen und unbekannter ausdrücke in englischer sprache, ähnlich wie der lehrer des deutschen in den unteren

und mittleren klassen ein lesestück mit seinen schülern behandelt. Durch die schriftliche wie mündliche prüfung hatten die schüler dargethan, dass sie mit den vier seiten der spracherlernung vertraut waren, nämlich 1. verständniss der gesprochenen rede, 2. der gedruckten rede, 3. mündliche und 4. schriftliche handhabung der sprache. Das resultat war so günstig, dass die regirung die einföhrung der imitativen methode in allen englischen klassen des realgymnasiums zu Reichenbach gestattete. Auch die *grammatik* kam zu ihrem recht bei der prüfung. Kl. hat erst in IIb einen systematischen betrieb der grammatik eintreten lassen und auf den früheren stufen die grammatik nur soweit berücksichtigt, als sich ein bedürfnis danach herausstellte, indem er den schülern einzelne regeln zum auswendiglernen (englisch) diktirte. Den ganzen grammatikstoff der IIb bildeten die 23 kapitel in Gesenius I. Man wird dies penaum für recht gering halten. Auf den hiesigen realschulen wird z. b. fast der ganze II. teil des Gesenius durchgenommen. Wenn unsere schüler, wie es die lehrpläne verlangen, einen überblick über die gesamte grammatik bekommen sollen, so bietet der I. teil von Gesenius in der that zu wenig, der II. allerdings zu viel, so dass reichliche kürzungen einzutreten haben. So lange auf unseren schulen als abgangsleistung eine übersetzung aus dem deutschen in die fremde sprache verlangt wird — und an eine änderung dieser bestimmung ist wohl noch nicht zu denken — müssen die schüler auch im übersetzen geübt werden. Kl. geht über diesen punkt etwas leicht hinweg, indem er diese fertigkeit als ein nebenprodukt der imitativen methode gewinnen will, die gleichsam wie eine reife frucht in den schoos fällt. So leicht scheint mir die sache nicht abzugehen. Kl.s übersetzungen erstrecken sich nur auf die kleinen zusammenhängenden stücke in Gesenius I, die allerdings keine grossen schwierigkeiten bieten. Gesenius II enthält leider fast nur einzelsätze. Die zusammenhängenden stücke dieses teils sind recht gering an zahl, enthalten auch infolge ihres stils mancherlei schwierigkeiten. Freie arbeiten kommen ja für die abgangsprüfung im englischen nicht in betracht, sondern nur exersitien. Für die übersetzungsübungen gibt es nicht viel hilfsmittel, welche in methodischer stufenfolge nur zusammenhängende texte bieten. Am meisten eignen sich das *Übungsbuch* von Dnbislaw-Bock und die *Zusammenhängenden stücke zum übersetzen ins englische* von Wershoven (2. auflage Trier 1891).

Was die arbeit der einzelnen klassen (IIIa—IIa) anbetrifft, wie sie Kl. im zweiten teil seines buches: »mittel« schildert, besonders die behandlung der lektüre, so muss man die betreffenden abschnitte selbst nachlesen, da sie eine fülle von praktischen belehrungen enthalten. Im mittelpunkt des englischen nnterrichts in IIIa stand Frances Hodgson Burnett: *Little Lord Fauntleroy* (Tauchnitz edition), in IIb Miss Mnlack: *Cole Monti* (Wiemann), in IIa Mrs. Alexander: *A Crooked Path* (Tauchnitz), von welchem in der stunde etwa 7 seiten gelesen wurden. Kl. legt ganz besonderen wert auf den modernen englischen roman. »Da dieser zu-

meist in sozialen kreisen verläuft, die dem schüler viel näher stehen als die verhältnisse der staats- und hofdramen oder historischen werke, so ist er in ganz besonderer weise geeignet, den sinn für das wahre, gute und schöne zu entwickeln und so mit der ästhetischen erziehung zugleich auch eine moralische zu verbinden. Ein sorgsam ausgewählter roman ist ein vorzügliches mittel zur aneignung der umgangssprache gebildeter engländer, er ist auch die beste vorbereitung für das in prima zu betreibende studium englischer realien.

In IIa hatte Kl. im ersten halbjahr, äusserer umstände halber, im wesentlichen noch sprachaneignung als ziel getrieben, erst im zweiten halbjahr wurde die aufgabe der IIa als vorstufe des oberkurses, einföhrung in das englische volkstum, an der hand der klassenlektüre in angriff genommen. Neben den lektürestunden hatte Kl. eine vortragstunde eingerichtet, in welcher ein schüler einen zu hause eingeübten, in einer englischen zeitschrift (*All the Year Round*, oder dergl.) enthaltenen stoff frei vortrug, während sich die klasse dabei sachliche oder lexikalische notizen machte. In der nächsten stunde fand dann das abfragen des vortrages durch den Vortragenden schüler statt, gewiss eine sehr gute übung für das verständnis gesprochenen textes.

Was nun die lektüre in prima anlangt, so will Kl. das erste jahr (Ih) auf die beschäftigung mit der schönen litteratur Englands, das zweite jahr (Ia) auf die englischen realien verwenden, indem er der ansicht ist, dass die nach der imitativen methode unterrichteten schüler in einem jahre bequ岸 so viel lesestoff bewältigen könnten als die nach der alten übersetzungsmethode unterrichteten schüler in zwei jahren, dadurch würde das zweite primajahr für die realien frei. Als gegenstände des schönlitterarischen unterrichts in Ih kommen bei Kl. nur in betracht die dramen Shakespeares, die Scottschen romane, gute zeitgenössische romane und etwas lyrik (s. 125). Sie sollen alle behandelt werden wie ähnliche muttersprachliche werke. Allerdings rechnet Kl. auch die geschichtliche fachlitteratur mit zum neusprachlichen unterrichtspensum, dann dürfte doch aber die zeit kaum ausreichen. In betracht kommen Macaulay, *Greens Hist. of the English People*, und MacCarthys *Hist. of Our Own Times*. Diese historiker will Kl. behandeln wie ein geschichtslehrer das eingeföhrte geschichtliche handbuch. Von einem neuen abschnitt würde er zunächst eine kurze übersicht geben und die wichtigsten punkte bezeichnen, ebenso technische ausdrücke etc. erklären. Dann sollen die schüler das ganze zu häuslichem studium aufbekommen, um in der nächsten stunde darüber geprüft zu werden.

Sehr eingehend und anregend sind die durch eine anzahl konkreter beispiele gestützten bemerkungen des verf. über die behandlung der realien in I. Da dieselben jedoch nicht auf praktischen versuchen beruhen, so will ich hier nicht näher darauf eingehen, zumal das ganze gebiet für unsere primaner noch vielfach eine *terra incognita* ist. Wenn erst einmal, wie sehr zu wünschen wäre, die imitative methode in vielen au-

stalten zur durchführung gelangt ist — bisher scheint es nur auf einzelnen realschulen der fall zu sein —, dann wird man auch dem bis jetzt noch so sehr vernachlässigten gebiete der realien grössere aufmerksamkeit widmen und ihren betrieb in den lehrplan aufnehmen. Was die hilfsmittel dafür betrifft, so sind wir für das englische weit besser gestellt als für das französische.

Nun noch ein paar worte über das übersetzen in die muttersprache. Kl. will im späteren verlauf des unterrichts die muttersprache ganz ausgeschlossen wissen, alle erklärungen etc. sollen in der fremden sprache gegeben werden. Ich meine jedoch, man wird auf eine gute übersetzung aus dem englischen resp. französischen in das deutsche nicht verzichten dürfen. Wenn Kl. das englische in den oberen klassen, ja schon in IIIa und IIb so betreiben will, wie ein lehrer des deutschen seine klassenlektüre, so fürchte ich, dass die realen verhältnisse vielerwärts dies nicht ratsam erscheinen lassen. Was Kls. grosses pädagogisches geschick und persönlicher eifer mit einer geringen schülerzahl (15) erreicht hat, ist noch lange nicht ein massstab für andere anstalten mit grosser schülerzahl. Man muss doch nie vergessen, dass unsere schüler deutsche sind und dass sie wohl nie dahin gebracht werden können, in der fremden sprache zu denken, gleichsam in ihr zu leben und weben. Die wenigen sprachstunden verlieren sich in der muttersprachlichen umgebung, und man sollte sich hüten, das ziel zu hoch hinaufzustecken. Wenn man bedenkt, wie ungemein ungewandt die schüler, auch der oberen klassen, in der handhabung der muttersprache sind, wenigstens hier im nordwesten, wo noch in den mittleren klassen orthographie und gewandtheit im mündlichen ausdruck sehr viel zu wünschen übrig lassen, so wird man sich in den fremden sprachen gewiss nur mit bescheidenen ansprüchen begnügen dürfen. Man wird — und ganz besonders an lateinlosen anstalten, wo z. b. das französische die logisch-formale schulung des latein übernehmen soll — das übersetzen in das deutsche, freilich eine muster-giltige übersetzung, nicht entbehren können.

Auch in bezug auf den lesestoff bin ich nicht ganz Kls. ansicht. Unsere neu sprachliche schullektüre enthält so viel gutes und gediegenes, dass man nur selten einen modernen roman in der klasse wird lesen können. Für III würde ich eine gute chrestomathie, wie das Victor-Dörssche lesebuch, unbedingt vorziehen. Kls. buch enthält noch zwei anhänge: 1. prüfungsordnung, lehrpläne und stundenverteilung von 1892 und 2. successiver stundenplan, nicht paralleler, von denen der letztere vielfachen widerspruch hervorrufen dürfte. Doch kann ich des raumes wegen nicht näher darauf eingehen.

Unser gesamturteil über Klinghardts *Drei weitere jahre nach der imitativen methode* können wir dahin zusammenfassen, dass es ein in jeder weise durchdachtes, auf praktischer erfahrung beruhendes, wertvolles hilfsmittel für den neu sprachlichen unterricht nach der neueren methode bildet, welches wir jedem fachgenossen dringend empfehlen

können. Möchte Kl. in seinem neuen wirkungskreise am realgymnasium zu Rendsburg dieselben günstigen resultate erreichen und auch recht bald über seine erfahrungen in prima zu berichten im stande sein.

Bremen.

A. BEYER.

Französische sprechübungen. Eine systematische darstellung der französischen umgangssprache durch gespräche des täglichen lebens, nach der grammatik geordnet von Joh. STORM, ord. professor der romanischen und englischen philologie an der universität Christiania. Deutsche ausgabe. Zweite, verbesserte auflage von Joh. STORM und dr. LAUTERRACH. Bielefeld und Leipzig. Velhagen und Klasing. 1898. 216 s. XVII. 8. Preis 2,20 m.

Der durch seine *Englische philologie* rühmlichst bekannte verfasser will in diesem buche *erwachsenen*, nicht anfangern, die gelegenheit geben, die französische umgangssprache zu erlernen. Das buch setzt einen zweibis dreijährigen kursus voraus und ist »besonders zum privatstudium unter einem tüchtigen, am besten eingeborenen lehrer« bestimmt. »Auch angehende neusprachliche philologen und lehrer haben es mit vorteil gebraucht, zum teil unter französischen lehrern, die sich mit dem buche »sehr zufrieden erklärt haben«. Von ähnlichen büchern unterscheiden sich Storms *Sprechübungen* einmal dadurch, dass sein buch keine blosse phrasensammlung ist, sondern auch die grammatik berücksichtigt, dann vor allem dadurch, dass er »die sowohl grammatisch als phraseologisch notwendigsten und typischsten ausdrücke« sorgfältig ausgewählt hat; ferner dadurch, dass die sprechübungen nicht in losgerissenen sätzen, sondern in zusammenhängenden gesprächen bestehen; endlich dadurch, dass dem modernen französischen sprachgebrauch durch konsultation von männern wie Passy, Gaston Paris, Darmesteter eine ganz besondere aufmerksamkeit gewidmet worden ist.

»Fast alle gespräche habe ich selbst gebildet«, erklärt der verfasser in der vorrede; und jeder, der jemals ähnliches in fremder sprache versucht hat, weiss, was es heisst, 200 druckseiten gespräche selbst zu bilden, besonders wenn man sich nicht, wie dies Jeaffreson und Boensel, *English Dialogues* z. b. mit grossem erfolg gethan haben, lediglich dem strome der phantasie und dem interesse eines gegenstandes überlässt, sondern auch noch grammatische gesichtspunkte verfolgt. (Dem hier vorliegenden *cours moyen*, der artikel, substantiv, adjektiv, zahlwort und alle arten fürwörter behandelt, soll später noch ein *cours supérieur* folgen, welcher »eine speziellere darstellung der verba und der partikeln mit ihrer syntax« behandeln soll). So ist es nur zu natürlich, dass die gespräche trotz ihres zusammenhängenden textes nicht gerade immer interessant sind; sie sind eben lehrhaft zugerichtet, damit erwachsene, die an sich schon interesse für den gegenstand haben, möglichst vollständig und gut die gebräuchlichsten redewendungen und grammatische praxis sicher und

systematisch sich aneignen können. Ich kann aber nicht unterlassen, bei aller anerkennung für das geschick des verfassers in der bildung von gesprächen, doch immer von neuem wieder hervorzuheben, wie gezwungen oft so grammatisch zurechtgemachtes französisch klingt. Ein beispiel genüge (197): »J'ai QUELQUES livres ici. Prenez-en QUELQUES-uns. En voici un très bon; j'en ai lu QUELQUES pages; les quelques pages que j'en ai lues m'ont donné une bonne idée du livre. Hier j'ai passé la soirée avec QUELQUES amis. Nous avons lu QUELQUES chapitres du nouveau livre...« etc. Ich würde doch lieber zur einübung solcher dinge zusammenhängende sätze vorziehen. Jedenfalls ist der künstlich hergestellte zusammenhang nicht nötig für den erwachsenen, der einen phrasenschatz erwerben will. In der schule würde ich nicht dulden, dass solche sogenannten gespräche auswendig gelernt werden, wie der verfasser für den fall des gebrauchs in der schule vorschlägt.

Trotz dieser ausstellungen ist Storms buch für ernst studirende ausgezeichnet und wird seinen zweck vortrefflich erfüllen. Das französische ist das französische der umgangssprache, leicht, fließend, einfach, klar. Das buch enthält eine fülle von material, gewiss das nötigste, was man braucht; es enthält nur gute idiomatische ausdrücke, dazu eine fülle von interessanten kleinen anmerkungen, welche beweisen, wie grosse mühe sich der verfasser gegeben hat, um in jedem falle den korrekten sprachgebrauch festzustellen; am meisten ist in zweifelhaften fällen Passy konsultirt worden, und seine entscheidungen sind oft recht instruktiv. So schon in der vorrede: *Pour moi* (Passy), *il fume ici* (Littre: *il fume dans cette chambre*) *appellerait tout de suite la question: qui est-ce qui fume? — il tend à perdre son rôle impersonnel: on dit déjà quelquefois ça fume* [was natürlich nicht nachzuahmen ist — bemerkt Storm dazu —] — *Je ne dirais que ça fume*. Derartige bemerkungen sind sehr zahlreich über das werk verstreut, so z. b. über *professeur* und *maître*, *du bon vin* und *de* etc., wobei auch mit recht, wie anderwärts, Roberts ausgezeichnetes buch *Questions de grammaire et de langue françaises* (Amsterdam 1886) zitiert ist; *du* oder *de* nach vorausgehendem *en*; *soupe*, *potage* und *bouillon*; *point* und *pas du tout*; *oui* statt früher *non* nach *il n'y a que* u. dgl.; *beau* und *joli*; *chanteuse*, das jetzt immer üblicher wird für *cantatrice*; *hier soir* und *hier au soir*; *matinal* und *matineux*; *tu* und *vous*; *rouvoyer*, das nach Passy *rouvoyer* u. a. m. vorzuziehen ist; *spirite* und *spiritide*; *qui* neutral für *qu'est-ce qui* — eine lange beispieleihe, die wohl bestätigt, was auch meinem gefühl nach das richtige ist: »Doch wird es jetzt am häufigsten gebraucht in ausdrücken, wo es zur not als persönlich (mask.) aufgefasst werden kann«. Kurz, wir haben eine fülle feiner beobachtungen und eine lange reihe von beispieksammlungen in den anmerkungen, welche in zweifelhaften fällen den sprachgebrauch feststellen und besonders den litterarischen gebrauch von der umgangssprache scheiden sollen. Die wenigen beispiele mögen genügen, um von der arbeit des verfassers ein bild zu geben.

Ich bemerke zum schluss noch, dass alle gespräche nebenstehend übersetzt sind und jedem kapitel auch übnngen zum übersetzen aus dem deutschen beigegeben sind. Der deutsche text ist ebenso idiomatisch korrekt wie der französische; er ist von professor Vietor und direktor Benecke geprüft. Nur in wenigen fällen wird an demselben noch zu bessern sein. Gelegentlich fiel mir auf: »Das wetter wird regnerisch« (p. 7) = *Le temps se met à la pluie*. Ich glaube kaum, dass dies nmgangs-deutsch ist. Man sagt: »Es sieht nach regen aus«, oder: »Es wird bald regnen«. — »Trügerische beleibtheit« (p. 60) = *embonpoint trompeur*, scheint mir auch nicht deutsch; ich möchte etwa »ungesunde beleibtheit« vorschlagen. »Er tischt sich auf« = *il se régale* (p. 125) ist mir auch nicht geläufig; ich würde sagen: »er thut sich göttlich« oder: »er thut sich ein bene an«. »Aus dem wege mit dir, damit ich platz nehme« ist sicher nicht der entsprechende ausdruck für: *ôte-toi que je m'y mette* (p. 125). Es muss etwa heissen: »Platz da! Hier komme ich hin«.

Das in seiner art treffliche buch sei besonders angchenden philologen lebhaft empfohlen.

Berlin.

W. MANGOLD.

Dr. HEINRICH LÖWE, *Cours français. II^{ème} partie*. Neue französische schulgrammatik auf grund seines lesebuches *La France et les Français*. Mittelstufe. 106 seiten. Dessau-Leipzig (Richard Kahles verlag). 1892. Preis m. 1,20.

Eine französische schulgrammatik kann sich auszeichnen durch wissenschaftliche genanigkeit, wie die von Lücking, oder durch eine fülle von beobachtungen, wie die von Plattner, oder durch bündige kürze, wie die von Kühn. Nach diesem letztgenannten vorzuge hat auch L. gestrebt. Man erwartet also eine knappe fassung der regeln, doch aber, logisch gesprochen, eine nicht zu enge und nicht zu weite, und vor allen dingen eine klare. Man vergleiche mit dieser durchaus billigen forderung folgende regeln: »der bestimmte artikel wird, im gegensatz zum deutschen, gebraucht c) bei dem bei einem *gegenstande* (?) *voranzusetzenden* (?) objekt, wenn dem letzteren eine eigenschaft beigelegt wird: *J'ai l'œil bon*«, oder »der bestimmte artikel fehlt im französischen gewöhnlich b) bei den namen der monate und *bestimmter* (?) wochentage: *Nous le verrons lundi prochain. Tel qui rit le vendredi, pleure le dimanche*«, oder »die präposition *de* steht besonders: e) nach hinweisenden, fragenden und unbestimmten fürwörtern: *Il n'y a rien de plus beau*« (für hinweisende (?) und fragende fürwörter fehlen erläuternde sätze), oder »die präposition *à* steht besonders e) beim ausruf: *Au secours!*«, oder »statt des nebensatzes gebraucht man den infinitiv, wenn dadurch keinerlei undeutlichkeit entsteht: *Honorez votre père et votre mère afin de riere etc.*« (verblüffend einfach) oder: »Das mit *avoir*. zusammengesetzte partizipium des perfekts, dem ein objektsakkusativ vorangeht, bleibt aber doch unverändert, wenn der sinn des

satzes (?) passivisch ist: *Les chanteurs que j'ai entendus chanter étaient de Paris. Les airs que j'ai entendu etc.* (Das erste beispiel ist doch, weil die regel den gegensatz nicht ausdrückt, ganz überflüssig oder zum mindesten an die zweite stelle zu setzen). Es mag dabei vorläufig bewenden. Sollen die den regeln nachgesetzten beispiele memorissätze sein? Dazu sind sie meist viel zu wertlos. Oder sollen sie den anschauungsstoff zur auffindung der regeln bieten? Dann genügt ihre anzahl nicht, und sie müssten auch den regeln voraufgehen. In jedem falle sind sie nutzlos; ich schulde nämlich herrn L. die gerechtigkeit zu erwähnen, dass er seinem regelwerk sätze zur anschauung und übung folgen lässt; aus den französischen sollen die regeln also wohl abgeleitet werden. Nun sagt der titel: »auf grund seines lesebuches«. Das liess mich vermuten, dass für anschauung und übung das lesebuch seinen inhalt hergeben solle, und dass, wenn dieser inhalt nicht ohne weiteres dem zwecke des *Cours fr.* entspreche, L. ihn dafür herrichten würde. Eitle täuschung! Warum undern lehrern die freude rauben, für induktion und deduktion sich selbst das notwendige zusammenzusuchen und zurechtzustutzen? Dann hat also die genannte beziehung aufs lesebuch keinen rechten sinn? Doch, in etwa. L. hat nämlich von einigen stücken des lesebuches rückübersetzungen beigelegt. Anscheinend sollen es aufgaben sein, bei denen das ganze grammatische wissen als vorgängig und gründlich verarbeitet vorauszusetzen ist. Ihnen folgen dann als letzter teil des buches zusammenhängende übungstücke, d. h. freie arbeiten, die für den anfang von recht zahlreichen und teilweise elementaren fusnoten begleitet sind und denen auch ein besonderes wörterverzeichnis beigelegt ist.

Diese übungstücke verdanken ihr dasein, wie es scheint, der furcht vor der neuen nach IIb eingelegten prüfung. Mögen sie es weiter fristen. Aber diesen selben prüflingen zu liebe so und so viele regeln in reimen zu geben, halte ich für übertreibung. Und was für reime!

•Folgenden verbis, zwanzig und acht,
wird der infinitiv mit à gebracht.»

Risum teneatis, amici!

Il grésille, es graupelt, in § 53 ist wohl belanglos; dagegen müsste für die zeitformen, § 62-70, ein ganzes lesestück zur anschauung geboten werden; ich kenne kein anderes mittel, den schülern die unterschiede von imperfekt und histor. perfekt gründlich zum bewusstsein zu bringen. Im letzten kapitel sind idiotismen nach grammatischen gesichtspunkten gruppiert. Sollen diese lediglich anwendig gelernt werden und es dem zufalle überlassen bleiben, ob der schüler sie anzuwenden versteht und behält? Wenigstens ist kein versuch gemacht, sie den übungstücken (rückübersetzungen und freien übertragungen) einzuflchten und sie einüben zu lassen. Das hätte der verf. Plattners *Lehrgang der frz. spr.* teil II ablernen können.

Mit eifer betont L. bei seinem ersten wie zweiten *cours* die rück-sichtnahme auf die neuen preussischen lehrpläne. Diese verlangen eine

einheitliche terminologie. Dann sollte aber kein schulschriftsteller von präposition und fürwörtern, von objekt und mengewörtern sprechen; das ist doch ein abstossendes gemengsel, und dem deutschen sprachverein gar nicht nach dem sinn. Es sagen die genannten lehrpläne ferner (s. 30): »Von IV-11 b findet im allgemeinen eine scheidung der stunden nach den einzelnen unterrichtszweigen nicht statt. Die lektüre und die sich daran anschliessende übung im sprechen stehen im mittelpunkt des gesamten unterrichts.« Glaubt der verf. diesem anzweideutigen verlangen gerecht zu werden? Mit nichten! In der einen stunde treibt er mit seinem lesebnche lektüre; will er aber auch grammatik lehren und einüben, dann treibt er mit dem *cours II* etwas ganz abgesondertes, zu einer einheit sind ja doch beide bücher gar nicht verschmolzen; denn die rückübersetzungen sind frühestens im zweiten halbjahr der II b zu gebrauchen. Diese kann sich der lehrer leicht selbst machen; was er aber braucht, sind beispiele aus der lektüre, planmässig nach dem gange der grammatik gebildete umformungen aus der lektüre, ebenso planmässig die grammatischen regeln von kapitel zu kapitel zusammenfassende und aufs neue befestigende übungstücke aus der lektüre. Viel zeit und mühe wird eine solche arbeit kosten, kein zweifel; wer sich beide nicht nehmen will, verfasse in heutiger zeit kein neu sprachliches lehrbuch. — *In summa*: Ich warne eindringlich vor der einföhrung des vorliegenden *cours, II. partie*.

Meseritz.

HENGESBACH.

Dr. HEINRICH LÖWE, *La France et les Français*. Neues französisches lesebuch für deutsche schulen. Mittelstufe. Mit einem vollständigen wörterbuch. 244 s. Dessau-Leipzig (Rich. Kahles verlag). 1892. Preis m. 2.

Die einteilung des lesestoffs in 7 gruppen, welche im lesebnch für die unterstufe getroffen war, hat L. hier beibehalten. Unter den erzählngen weist die 2. (*L'oncle d'Amérique*) von Souvestre eine recht magere erfindung auf (druckfehler s. 10 z. 3) und die 9. (*Colomba*), aus Mérimées erzählung gerissen, dürfte den schüler nicht recht befriedigen, wenn der lehrer nicht ein gutes stück weiter ausholt. Bei den lebensbeschreibungen ist die litteratargeschichte zu stark berücksichtigt, das buch soll doch auf der mittelstufe, und nicht in den obern klassen gebraucht werden. Meinen vollen beifall hat der dritte teil, weil er die bedeutenden zeiträume französischer geschichte vorführt und unwichtiges übergeht. Auch gegen den vierten (landes- und volkskunde) und den siebenten (gedichte) habe ich nichts einzuwenden. Im fünften (anschauliches) hat der verf. unter den überschritten *L'univers, La surface de la terre, Quadrupèdes* etc. eine reihe von sachnamen zusammengestellt (unter *Légumes* s. 193 vermisste ich *haricots blancs*). Ein besonderes verdienst hätte L. sich erworben, wenn er gezeigt hätte, wie das erlernen oder besser einprägen dieser vokabeln mit dem ganzen französischen unterricht zu einer einheit verwächst. Den brief von E. Quinet aus dem jahre 1818 (unter VI)

würde ich trotz des berühmten namens streichen; eine solche läppische schulempörung rein um gar nichts ist kein stoff für erziehliche lektüre.

Alles in allem ist dieses lesebuch ganz brauchbar. Das dazu gehörige wörterbuch ist getrennt käuflich, ungenauigkeiten oder lücken habe ich nicht darin gefunden, druck und papier freilich vermag ich nicht zu loben.

Meseritz.

HESSEBRACH.

W. RICKER, *La France, Le Pays et son peuple. Récits et Tableaux du Passé et du Présent. Livre de Lecture à l'usage des écoles.* Berlin, Gronau, 1893. 281 s.

Die anforderungen, welche heutzutage an ein französisches lesebuch zu stellen sind, stehen jetzt ja wohl ziemlich fest: nicht nur die kenntnis der sprache, und zwar der lebenden sprache, soll den schülern vermittelt werden, sondern dieselben sollen auch mit dem lande, sowie geographie und geschichte, seiner kultur und industrie, mit dem leben und den sitten der franzosen vertraut gemacht werden. Schon mehrfach sind bücher erschienen, welche diesen erfordernissen zu entsprechen suchen, so besonders die von Wershoven und Löwe. Dazu kommt jetzt das von Ricken. Der titel entspricht ganz dem, was man verlangen muss, doch wird man durch die ersten stücke in seinen erwartungen etwas enttäuscht. *Le Tour de la France* (nach Bruno) ist ja ein treffliches stück, das auch gesondert verschiedentlich bearbeitet ist, aber in den *Narrations* (s. 33—117) finden sich doch gar viele anekdoten und geschichteheben, die unter den titel des buches nicht recht passen wollen, da sie mit Frankreich nichts weiter zu thun haben, als dass vielleicht ein französischer name darin vorkommt. Hier hätte also mehr gesichtet werden müssen. Sehr zweckentsprechend und durchaus zu loben ist dagegen die auswahl der unter C (*Histoire*) und D (*Géographie*) zusammengestellten abschnitte. Sie sind fast ausnahmslos den besten schriftstellern entnommen. Auch die gedichte sind zum grossen teil neueren dichtern entlehnt und geschickt ausgewählt, wiewohl hierfür ein eigentliches bedürfnis nicht vorlag, da wir die treffliche sammlung von Gropp und Hausknecht haben. Angehängt sind vier hübsche übersetzungen von deutschen gedichten, von Goethe, Chamisso und Geibel.

Weilburg.

A. GUXDLACH.

DR. WILHELM MANGOLD, *Archivalische notizen zur französischen litteratur- und kulturgeschichte des 17. jahrh.* Wissenschaftl. beilage zum progr. des askan. gymn. zu Berlin. Ostern 1893. Berlin, L. Gärtners verlag.

Die archivalischen notizen, welche der verf. bietet, sind zum grössten teil bisher noch ungedruckten berichten brandenburgischer gesandten und agenten am hofe Ludwigs XIV. entlehnt und beziehen sich auf die zeit 1660—1671. Die notizen zur litteraturgeschichte haben wohl nur für den

litterarhistoriker von fach interesse; dagegen sind die kulturgeschichtlichen notizen von allgemeinem interesse: sie geben recht anschauliche skizzen aus dem damaligen leben am hof und in Paris, z. b. einzug der jungen königin in Paris, ihr verhältnis zum könig, die pluderhosen, eine ordensverleihung an den herzog von Mecklenburg, kardinal Chigi, seine erste audienz und sein einzug in Paris etc.; den schluss bilden einige daten über die verfolgung der protestanten aus den jahren 1666—1671. Derartige programmarbeiten sind besonders dankenswert, weil sie mit der kulturgeschichte ein gebiet betreten, das noch recht grosser pflege bedarf, wenn der französische unterricht in den oberen klassen einen würdigen inhalt haben soll; die vorliegende wird von allen fachgenossen mit grossem interesse gelesen werden.

Wiesbaden.

K. KÖHN.

ARMAND CAUMONT, *Les Dévouements. Poèmes*. Francfort a./M. Mahlau & Waldschmidt. 1893.

In einem dünnen heftchen hat der verfasser, gymnasialprofessor in Frankfurt, ein französischer schweizer von geburt, eine reihe tiefempfundener gedichte vereinigt, gering an zahl, aber fesselnd im inhalt und vollendet in der form. Ein resignirter zug geht durch die meisten, so in der *Vocation*, das das schicksal eines seemanns erzählt, oder in der *Fleur de l'Art*, das beginnt *L'Amour de l'Art me dévore*, in der *Nostalgie* und der *Irlandaise*, die ihren geliebten verliert. Wir empfehlen das büchlein denen, die geschmack an einfacher und reiner kunst haben.

Flensburg.

E. WASSERZIEHER.

VERMISCHTES.

DIE KGL. WISS. PRÜFUNGS-KOMMISSION ZU BERLIN.

Zur ergänzung unserer notiz *Modernes von den deutschen universitäten* (N. Spr. I, 2, s. 128) bemerkt das *Archiv f. d. stud. d. n. spr. u. litt.* XCI, 1, s. 123, »dass Tobler und Zupitza auch für 1893/4 zu ordentl. mitgliedern der kgl. wissenschaftl. prüfungs-kommission zu Berlin ernannt worden waren, und dass sie erst auf ihren wunsch nachträglich ausgeschieden sind, da sie nicht einzusehen vermochten, was neben ihnen die zu ausserordentlichen mitgliedern für neufranzösisch und neuenglisch ernannten herren Waetzoldt und Harsley sollten.« W. V.

NEUSPRACHLICHE FERIENKURSE IN JENA UND CAEN.

Der »provisorische ausschuss«, für den Mr. J. J. Findlay zeichnet, verschiebt einen bericht über den englisch-deutschen kurs zu Jena im august 1893 und eine erste ankündigung der für 1894 in Jena und Caen in aussicht genommenen kurse.

Der diesjährige kurs war von 27 mitgliedern besucht; darunter 4 deutsche lehrer. Der kurs umfasste die abteilungen:

1. Elementarklassen: a) für anfänger (leiter: herr ohl. Scholz): 13 teilnehmer; b) für solche, die schon einige kenntnis der sprache besitzen (dr. Noack): 9 teilnehmer.

2. Kurs für vorgerückte: grundzüge der unterrichtslehre (prof. Rein): 5 englische teilnehmer (daneben auch deutsche lehrer).

3. Kurs für deutsche lehrer (Mr. J. J. Findlay): 3 teilnehmer. Hierzu wird bemerkt, dass die deutschen, gleich den engländern, offenbar vorziehen, die fremde sprache im ansland selbst zu erlernen, und dass daher ein kursus für deutsche lehrer an einem geeigneten ort in England beabsichtigt werde.

Der bericht gibt der überzeugung ausdruck, dass eine grössere zahl von lehrern nach dem kontinent kommen würde, wenn sie erstens die nötigen mittel besässen und zweitens genügend bescheid wüssten. In der ersteren hinsicht sei auf die unterstützung von privatpersonen und körperschaften zu hoffen. In der zweiten richtung wollen die veranstalter der jenenser kurse nach kräften eintreten. Zu diesem zweck hat sich zu ende des diesjährigen kursus ein provisorischer ausschuss aus englischen damen und herren gebildet. »Hon. sec.« ist Mr. J. J. Findlay, M.A., in Rugby. Vorläufige (nicht verbindliche) anmeldungen zu den kursen für 1894 werden schon jetzt entgegengenommen. Geplant sind:

1. für Deutschland in Jena: 1) ein elementarkurs von 3 wochen (vom 16. juli an); 2) elementare und höhere kurse von 3 wochen (vom 4. august an).

II. für Frankreich in Caen: 1) ein elementarkurs von 14 tagen (von anfang april an), für solche, die noch nicht in Frankreich gewesen sind und noch kein französisch sprechen; 2) elementare und höhere kurse, ähnlich wie in Jena (vom 16. juli, bezw. 4. august an).

Die kosten für die teilnahme werden einschliesslich des eintrittsgeldes je nach der dauer des kurses 1 l. 10 s. bis 3 l. betragen. Kost und wohnung werden für 25 bis 30 s. wöchentlich in aussicht gestellt. Ein retour-billet 2. klasse (einen monat gültig) kostet von London nach Jena 4 l. 10 s. bis 6 l., von London nach Caen 2 l. bis 2 l. 10 s.

Wir wünschen dem dankenswerten unternehmen auch für das kommende jahr guten erfolg und würden die einrichtung eines ferienkurses in England für deutsche und sonstige ausländer freudig begrüssen.¹

W. V.

¹ Bei genügender beteiligung werden wir im juli oder august n. j. auch hier in Marburg neusprachliche ferienkurse für in- und ausländer veranstalten.

DEUTSCHE NEUPHILOLOGEN IN FRANKREICH.

Unter der überschrift *Der deutschenhass in Frankreich* brachten die *Grenzboten* schon vor längerer zeit (nr. 11, 9. märz 1893) eine mitteilung, die es mit dem aufenthalt deutscher neuphilologen in Frankreich zu thun hat. Der einsender, der »E. G.« zeichnet, hatte sich (und zwar, wie man aus der antwort ersieht, fast gleichzeitig mit Waetzoldt) an einen der angesehensten französischen professoren mit der frage gewendet, wie er über das bestreben denke, für unsere nach Frankreich gehenden neuphilologen einen anerkannten festen mittelpunkt in Paris zu schaffen. Nach besprechung mit mehreren kollegen gab der gefragte zur antwort, dass für längere zeit nicht daran zu denken sei. Die stimmung in Frankreich sei derart, dass man eine solche vereinigung von jungen deutschen sehr übel vermerken würde. Sodann seien neun zehntel der lehrer des deutschen in Frankreich elsässer oder lothringer und teils wegen der annexion teils wegen der grenzsperrre gegen Deutschland sonderlich eingenommen. Endlich hätten sich manche deutsche in Paris durch ihre *raideur*, ihre *morque*, ihren *esprit de dénigrement* unerträglich gemacht. Kurz, es gebe nicht. Wohl aber versichert der schreiber des briefes ausdrücklich, dass jeder einzelne gut empfohlene deutsche auf freundliche aufnahme bei ihm und seinen kollegen rechnen könne.

Ich denke, mit dieser versicherung dürfen wir zufrieden sein. Dass sie nicht nur für den schreiber persönlich gilt, haben gewiss manche von uns direkt oder indirekt erfahren können, von den mitgliedern der *Association phonétique* gar nicht zu reden. Ein verein deutscher neuphilologen in Paris hätte doch auch für diese selbst manches bedenkliche. Das schlimmste in jener französischen antwort scheint mir wie auch E. G. die klage über das hoffentlich nur ausnahmsweise unpassende — nicht wie E. G. sagt, »oft fleghafte« — auftreten der deutschen in Paris.

W. V.

EXPERIMENTAL-PHONETIK.

Die *Hochschul-nachrichten* (hsg. von Dr. P. von Salviusberg in München) bringen in der sept.-okt.-nummer folgende korrespondenz aus Greifswald: »Prof. Rousselot aus Paris, der durch die erfindung sinnreicher apparate und durch sein epochemachendes werk *Les modifications phonétiques du langage*, Paris 1891, die grössten verdienste um die wissenschaft der experimental-phonetik erworben, hat in den letzten wochen des sommersemesters im saale des romanischen seminars hiesiger universität einen zyklus von öffentlichen vorlesungen gehalten, in denen er seine apparate in thätigkeit setzte und die bedeutung seiner methode für die gesamte sprachwissenschaft darthat. Er zeigte, dass sich die komplizirtesten, mit dem blossen ohre gar nicht oder nur mühsam wahrnehmbaren, erscheinungen aus dem gebiete der lautlehre und metrik der verschiedensten sprachen mit seinen apparaten graphisch darstellen und infolge dessen alleseitig mit bestem erfolge untersuchen und erforschen lassen. Ein zahl-

reiches auditorium, bestehend aus universitätsprofessoren, gymnasiallehrern, und studierenden der modernen und der deutschen philologie, der naturwissenschaften u. s. w. folgte den feinen und exakten darlegungen des geistreichen französischen gelehrten mit der grössten aufmerksamkeit und stets wachsendem interesse. Nach schluss der öffentlichen vorlesungen arbeitete professor Rousselot in der selbstlosesten weise noch drei wochen tag für tag mit auswärtigen und hiesigen universitätslehrern (n. a. mit prof. W. Förster-Bonn, prof. Franz-Jena, prof. Koschwitz, prof. Reifferscheid, privatdozent dr. Siebs-Greifswald), die nach seiner methode mit seinen apparaten probleme der romanischen, resp. der deutschen sprachwissenschaft und dialektforschung untersuchten. Alle, die prof. Rousselot näher kennen gelernt, sind voll bewunderung und anerkennung für diesen ebenso liebenswürdigen wie energischen forschler. Prof. Koschwitz, der seinen freund Rousselot nach Greifswald eingeladen, hat sich dadurch alle pfleger und anhänger wahrhaft wissenschaftlicher sprachforschung zu lebhaftestem dank verpflichtet.*

Ich erlaube mir, an diesen bericht die mitteilung anzuknüpfen, dass es mir vor kurzem gelungen ist, mittels des von Ph. Wagner (und in wesentlich gleicher form ja auch von Rousselot) benutzten apparats, d. h. eines kymographions mit Mareyscher lufttrommel, an der kurvenlinie selbst auch die schwingungen der stimmbänder bei allen stimmhaften lauten für das blosse auge sichtbar zu verzeichnen, und zwar so, dass die linie bei stimmlosen lauten glatt, bei stimmhaften gewellt erscheint. Aus der zahl der wellen in der sekunde ergibt sich die tonhöhe des lantes, wortes oder satzes. Auch die frage, ob ein gleitlaut stimmlos oder stimmhaft ist, lässt sich auf diese weise entscheiden. Näheres behalte ich mir für das beiblatt *Phonet. studien* vor.

W. V.

ZUR ÜBERBÜRDUNGSFRAGE.

Die Überbürdungsfrage ist bei uns etwas aus der mode gekommen. In England und Amerika hat ein vortrag des schularztes von Rugby, Dr. Clement Dukes, auf der versammlung des *Teachers' Guild* zu Oxford von neuem die aufmerksamkeit darauf gerichtet. Dukes verurteilt die zu langen schulstunden, die häuslichen arbeiten und ferienaufgaben, und verlangt häufige pausen und reichliche zeit für die mahlzeiten und den schlaf. Er schlägt als wöchentliche arbeits- und tägliche schlafenszeit vor:

Von	5—8	jahren:	wöch.	12	stunden	arbeit,	tägl.	11	stunden	schlaf
"	8—10	"	"	18	"	"	"	11	"	"
"	10—12	"	"	21	"	"	"	10 1/2	"	"
"	12—14	"	"	25	"	"	"	10 1/2—10	"	"
"	14—15	"	"	30	"	"	"	10	"	"
"	15—16	"	"	35	"	"	"	9 1/2	"	"
"	16—17	"	"	40	"	"	"	9 1/2	"	"
"	17—18	"	"	45	"	"	"	9	"	"
"	18—19	"	"	50	"	"	"	9	"	"

Mit der amerikanischen *Educational Review* finde ich die für schüler von mehr als 14 jahren angesetzte arbeitszeit viel zu hoch.

Dukes empfiehlt, in die (in England) monatlichen zeugnisse eine notiz über das körpergewicht aufzunehmen. Hierdurch lasse sich am besten kontrolliren, ob die schularbeit auf den körperlichen zustand des schülers günstig oder ungünstig gewirkt habe. Das wäre, wie das *Journal of Education* bezeugt, auch für England eine gründliche neuerung.

W. V.

DIE ÜBERSETZUNGSMETHODE.

Bekanntlich spielt in der preussischen prüfungsordnung von 1891 *und daher auch in der schulpaxis* das übersetzen, ja sogar das übersetzen aus der eigenen in die fremde lehende sprache, trotz der amtlichen reform des »lehrziels« noch eine sehr bedeutende rolle. Der abiturient hat am realgymnasium und an der oberrealschule neben dem französischen (englischen) aufsatz eine übersetzung in das englische (französische), an der realschule je eine übersetzung in das französische und in das englische zu liefern. Welche blüthen das so gezüchtete grammatik- und -wörterbuch-französisch oder -englisch treibt, ist ja bekannt. Hier ein neues probchen aus einer mitteldeutschen zeitung: *For Englishmen. An older gentleman, Englishman or American, will find at norcumber a agreeable home and careful footing in the house of a cultivadet widow in B... who understands the English.*¹

Eine übersetzung aus dem französischen ins deutsche schreibt die prüfungsordnung nur für die abgangsprüfung am gymnasium vor. Der einstimmige wunsch der nenphilologischen sektion der 38. philologenversammlung in Giessen (1885), »dass in der entlassungsprüfung« auch am realgymnasium »an stelle der bisherigen schriftlichen arbeiten eine dem ziele der schule entsprechende freie schriftliche arbeit, event. eine übersetzung ins deutsche gefordert werde«, hat leider auch in seiner zweiten hälfte keine berücksichtigung gefunden.

Die notwendigkeit und der nutzen des mündlichen übersetzens in die muttersprache scheint vielen sprachlehrern noch festzustehen. Ein urteil wie das folgende, worauf uns ein mitarbeiter freundlich hinweist, verdient daher wohl hier wiederholt zu werden. Der professor an der latina in

¹ Auch die noch gültige ordnung der prüfung für das lehramt an höheren schulen von 1887 verlangt von dem kandidaten, der das französische in den untern oder das englische in den mittleren klassen lehren will, eine »wesentlich korrekte« übersetzung eines »nicht zu schwierigen« deutschen textes in die fremde sprache. Mit recht wird hier vorausgesetzt, dass eine auch nur ganz »korrekte« übersetzung eines »nicht zu schwierigen« textes schon über die fähigkeit eines lehramtskandidaten in der regel hinausgeht!

Halle, Menge, schreibt im vorwort zur 1. auflage der schnlausgabe mit anmerkungen von Cäsars *Bellum gallicum*, Gotha 1883:

»Gemeinschaftliche erzeugung einer guten übersetzung in der unterrichtsstunde ist zwar eine sehr fördernde beschäftigung; aber diese übung scheint wenig geeignet für tertianer, die den deutschen sprachschatz noch zu wenig beherrschen, um aus ihrem eigenen wortvorrat eine erträgliche übersetzung schöpfen zu können. Beweis dafür sind die dicken phrasenhefte, die in dieser klasse so oft vom lehrer diktirt werden. Diese diktiren möchten wir [durch die fassung der anmerkungen in der Cäsar-ausgabe] verbannt wissen, damit die aufmerksamkeit nicht dadurch gestört wird, mehr zeit für die eigentliche erklärung gewonnen wird und zugleich *mehr* gelesen werden kann. Auch meinen wir, dass dem schüler von vornherein nicht gestattet werden dürfte, wenn er präparirt ist, von längeren lesestücken, deren verständnis für ihn nicht zu schwer ist, un- deutsche, wörtliche übersetzungen vorzubringen. Diese verderben den sinn für die deutsche sprache; und werden sie auch nur in den unteren klassen geduldet, so vermag später alles diktiren von schönen phrasen die üble wirkung nicht zu beseitigen: bis in die obersten klassen bekommt man jene wendungen immer wieder zu hören und zu lesen.«

W. V.

NEUE ENGLISCHE WÖRTER.

Eine zeitungsnotiz, die wohl als empfehlung des neuesten amerikanischen wörterbuchs, *The Standard Dictionary*, zu verstehen ist, weist darauf hin, dass besonders die fortschritte in den technischen fächern der englischen sprache zahlreiche neue wörter zuführe. So umfasse der buchstabe *A* bei Worcester 6933, bei Webster 8358, im *Century*-wörterbuch 15621 und im *Standard* 19736 wörter und redensarten. Als (in Amerika?) fast ausnahmslos erst seit zehn jahren in gebrauch gekommen werden genannt: *antipyrine, aquarelle, bacteriology, blizzard, to boom, cocaine, cowboy, to cycle, dude, dynamo, faddist, flabbergast, glissade, hypnotist, impressionist, lanolin, log-rolling, machine gun, magazine rifle, mahatma, massage, melinite, menthol, mugwump, neoplatonism, occultism, prognosis, quadriform, range-finder, referendum, saccharin, sloyd, telepathy, tuberculosis, vaseline* und *xylophone*.

W. V.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND I.

DEZEMBER 1893.

HEFT 8.

THE RELATIVE EDUCATIONAL VALUE OF ANCIENT AND MODERN LANGUAGES.

CHAPTER V.

But, it may be suggested, surely this is a very one sided statement of the case, and there must be other reasons than these for the persistent retention of Latin and Greek in the forefront of all other educational subjects.

So there are, and it is only fair that I should briefly enumerate them. They are somewhat as follows:— It is urged:—

(a) That the classics contain a vast amount of valuable information, which is inaccessible except through the medium of classical speech itself.

(b) That they form a capital introduction to Comparative Philology.

(c) That structurally these languages are more perfect than any other known speech, and that therefore their prose is unrivalled for exquisite grace, while their poetry is in itself an aesthetic training of the highest value; hence,—they serve to model our taste and style.

(d) That for “intellectual discipline,” i. e. mental gymnastics, they are superior to modern languages.

(e) That also for culture—in the academical sense of the term—they are to be preferred.

Such are the arguments in favour of the classics. I hope I have not left any of them out. They are quite a formidable array. Yet it will require no special pleading to shew that—as regards their bearing on classical study—these arguments,

where not mere temporary makeshifts, are generally either illogical or only partially tenable, and that so far from applying exclusively to Latin and Greek, any weight they may possess tells equally in favour of modern languages.

(a) Let us glance briefly at the first argument: *That Latin and Greek contain much valuable information which is inaccessible to a person unacquainted with classical speech.* This sounds like a sensible, businesslike argument, and, if it can be substantiated, Latin and Greek will at any rate have established a *prima facie* utilitarian case. These languages doubtless do contain valuable information, but it has filtered so insensibly into modern languages, that persons who are absolutely ignorant of Latin and Greek may be in full possession of all the positive knowledge possessed by the ancients. Therefore I contend the argument will not hold. Let us take for example what the Germans call by the generic name of the faculties. These roughly represent what we understand by the learned professions. They are *Medicine, Philosophy, Law and Theology.*

If I were to ask any medical or scientific gentleman present:— "What does your science derive from the study of Hippocrates, Galen, Celsus and the ancients generally?" I fancy his answer would be short but to the point:— "Absolutely nothing." Harvey, Jenner and Koch are greater names than any of which the ancients can boast.

In Philosophy there is undoubtedly more. It is difficult to exactly estimate what the world owes to Socrates, Plato, Aristotle and Cicero, but speaking without first-hand knowledge of the subject, I should imagine that we might now make shift with translations, seeing that we possess Bacon, Locke, Hobbes, Pascal, Descartes, Comte, Kant, Schlegel, Schopenhauer and Fichte who have presumably incorporated what is best from ancient systems. Again the fact that all ancient systems are illumined by the light of Christianity must be thrown into the modern Philosophers' scale. Still, ancient philosophy would appear to be a highly educative study, but appeals only to a small minority and can surely be studied apart from its classical garb.

Then there is Law. Latin has undoubtedly a slight utilitarian value in the legal profession, but one can obtain a good

knowledge of the Roman Law without much knowledge of the Roman language. Indeed I imagine that the reason why some knowledge of this subject is required from candidates for the Bar, is because it is an expansive study for the mind, for our Common Law is not based upon Roman Law. No knowledge of the classical languages is necessary in the practice of the profession.

If I touch on Theology, it will be to admit that the purely technical value of Latin and Greek for the purposes of reading the New Testament, patristic writings etc. in the original is of undoubted utilitarian value for the clergy, but I would also remark that the power to read Hebrew and German is in these days of doubt and scepticism of perhaps equal importance. Yet the clergy are — as a rule — absolutely ignorant of both these languages, notwithstanding their direct bearing on their profession, and, so far as I am aware, no plea either for Hebrew or German has yet been raised on account of their technical or educational importance for the church.

This argument then, viewed as a whole, will not hold, for all the information the Classics contain is more conveniently expressed in contemporary speech. I will sum up my arguments with the following passage from Macaulay; he is most explicit on this very point:—

“In the time of Henry VIII. and Edward VI., a person who did not read Latin and Greek could read nothing, or next to nothing. Italian was the only modern language which possessed anything like a literature. All the valuable books then extant in the vernacular dialects of Europe would hardly have filled a single shelf..... Latin was, in the sixteenth century, all, and more than all, that French was in the eighteenth. It was the language of the courts as well as of the schools.... It was employed by every writer who desired a wide and durable reputation.... This is no longer the case. The great productions of Athenian and Roman genius are still what they were. But though their positive value is unchanged, their relative value, when compared with the whole mass of mental wealth possessed by mankind, has been constantly falling. They were the intellectual all of our ancestors. They are but a part of our treasures. We believe that the books which

have been written in the languages of western Europe during the last two hundred and fifty years — translations from the ancient languages of course included — are of greater value than all the books which, at the beginning of that period were extant in the world."

These words of a man who could speak as a classic, an historian, a poet and a politician may fittingly clench my first argument.

(b) Let us take the next argument: *That Latin and Greek are a capital introduction to Comparative Philology*. This argument is a palpable makeshift and does not readily admit either of proof or of refutation. It is unimportant and does not call for serious attention. It was not urged in the Middle Ages, because, as the extract I have just quoted shews, Latin and Greek were then studied, as French and German should be to-day, mainly for reasons of political expediency and educational utility. Comparative Philology did not then exist. The art of hair-splitting in matters of derivation and phonology had not then been reduced to a science. For mere purposes of philology or glottology however, it is idle to lay such stress on Latin and Greek, for Anglo-Saxon, Old High German and Moeso-Gothic are in their way as valuable, if not more valuable than both Classical Latin and Classical Greek put together. But even if we admit the argument in its entirety, it does not advance the case for the classics much, because the legitimate inference is, that if Latin and Greek are a capital introduction to Classical Philology, English, French and German are just as valuable an introduction to Modern Philology. This argument, therefore does not tell.

(c) We now come to our third and most plausible argument of all, that as to *the structural perfection of the ancient languages, etc.* The late Mr. J. K. Stephen of King's College, Cambridge, one of the foremost champions of compulsory Greek suggests "as a commonplace which has never been denied¹ that Greek is a marvellously subtle, flexible and ingenious language which contains mechanical niceties and intellectual devices not

¹ *The Living Languages — A Defence of the study of compulsory Greek at Cambridge* by J. K. Stephen, M.A. Macmillan & Bowes, Cambridge.

to be found in any modern language. Of all inflected languages it is admittedly supreme."

This is all very well, and no one would care to deny the supremacy of Greek as among inflected languages, but it has not yet been conclusively shewn either that inflection argues the highest possible state of linguistic development or that the multiplying of auxiliaries and prepositions is a coarser, and therefore inferior method of approaching recondite meanings than the almost unlimited variability of the single word. This subject is far too vast to admit of treatment within the limits of a paper, but quite independently of its structure, the English literature alone is a sufficient answer to those who suggest that Modern languages harmonize with the thoughts of a rather common place race and that English is good enough for the "Stock Exchange broker or bagman on his rounds," while the classical languages alone can satisfy the intellectual requirements of the literary and philosophic man. Where is the great superiority of the ancient over the modern languages?

Can it be true that languages which flourished 1800 years ago really express thought more perfectly than the French and English of to-day? If so, what has stayed the laws of natural development in language? How does it come that the classics are superior? These questions will have to be answered sooner or later. The mere reiteration that the classics are the only avenues to culture is no argument. In the days of Pascal when the classical controversy was at its height, that great writer summed up the situation very graphically, when he described the moderns as standing on the shoulders of the ancients. There can be no question as to who has the larger horizon. If this argument applied 200 years ago, it must certainly hold with greater force to-day, for language has still further worked out of the dialect stage; synthetic Latin has become analytic French, and you will pardon me if I consider the daughter is as fair or even fairer than the mother.

This whole argument as to the structural perfection of the ancient languages has always struck me as being so utterly tortuous, so wholly illogical and so absolutely at variance with the laws of nature, that were it not that the point has so long

remained uncontroverted by teachers of foreign languages, that our opponents have taken to citing it as a fact which has never been denied, I would not further dwell upon it now. But I cannot for one instant allow that modern languages are inferior either *structurally* as instruments of discipline, or *logically* as vehicles of thought to the ancient tongues. Unless the world has stood still, unless the whole human race has been stationary, unless the men of the present day have become — by overmuch contemplation of the ancients? — mere barnacles on the rock of antiquity, the thing is absolutely impossible. There is such a thing as evolution in the domain of language. Why this unreasoning worship of case and inflection? These are merely mechanical devices. The logical order of words in an English or French sentence, the lucid statement of a complicated thought by means of vigorous carefully chosen words, — these, to a mind untrammelled by superstition, seem to reach a higher level than that attained by any inflected language whatsoever. Inflection in itself is no more a sign of maturity in a language than is an involved sentence of lucidity of thought. A boy who is incapable of understanding the function of *Gallum* in the sentence: *Caesar Gallum occidit*, save by the mechanical addition of the Accusative *m*, will require a somewhat severer course of logic than that afforded by the "Public School Latin Primer" to sharpen his faculties. Again, if he failed to apprehend the function of *Jack* in the two sentences: *Jack sees Gill* and: *Gill sees Jack* because of the absence of inflection, we might add one to help him on his way, but it should be regarded merely as a concession to weakness and a mere temporary expedient. Is not the logical order of the modern sentence which appeals to the *intellect* proof positive of a higher grade of linguistic evolution than the most subtle mechanical devices which appeal solely to the *senses*?

Let me put a case. Suppose that (for the sake of clearness?) we were to resort to mechanical devices in the English language. Suppose it were agreed to print all nominatives red, all accusative blue, all adjectives in various shades of green, according as they qualified masculine, feminine or neuter nouns, and suppose in addition to this, that we decided to print passive

verbs in large type, to put finite verbs at the end of the sentence, but that in other respects words might be ticketed or labelled and then jumbled up like lottery tickets in a bag: if we did this, we should practically be doing what the ancients did, but we should be retrogressing, we should be going back one step nearer to the picture-writing and hieroglyphics of the Egyptians and Phoenicians, of which Case and Inflection are after all but a later development. Case and inflection then may be regarded by the student of language much as the modern painter regards the works of the Pre-Raphaelite school, viz. as masterpieces (of their age) and as possessing undeniable historical interest, but, when viewed by the light of our present knowledge, as crudities emanating from an ignorant age which understood not perspective nor the anatomy of the human form. Case and Inflection are like the shell of the chrysalis; they have served their turn; the mind of man has soared to a higher plane; language is now more logical and less material, it is shuffling off its linguistic coil, it would not take it back if it could.

This argument then is both unscientific and contrary to Nature; it will not hold, nor will its logical corollary that the classics should be studied as models of style. In this respect they are of no further use.

As regards vocabulary it is a mere truism to say that the vocabularies of the *kultursprachen* of modern Europe are more copious than those of the classical languages of Greece and Rome. Although, owing to the pathological operations I have already alluded to, we have lost much of our native vocabulary, yet, both through the Norman French and from later direct borrowings, the English language has become largely indebted to the corpus of Latin and Greek. This is not an unmixed blessing, for the process has lost us many of our more forcible native words, yet, on the other hand we have gained a vast wealth of synonym and an infinity of beautifully graded expressions which make the English language the best conceivable medium of expressing thought. Whether the borrowing has been overdone or not is a question for philologists to determine, but the effect of it has been to make modern languages more copious than ancient ones. Another reason

for their copiousness may also be owing to the fact, that having more ideas than the ancients we require a larger vocabulary to express ourselves completely. Thus it comes to pass that it is an absolute impossibility to translate a piece of English or French abounding in technical expressions into Latin or Greek, from the very excellent reason that the ancients, not having any ideas on modern Science, have no words or expressions to embody those ideas. Thus modern languages are more copious than and can be used just as concisely as the ancient tongues. In cases where the former display any ponderosity or obscurity, the mischief is generally traceable to a classical source. I imagine that the reason why German prose occasionally exhibits a lack of terseness and lucidity is deducible from the fact that in that country both teachers and professors have, — for more than 300 years — zealously striven to emulate the style of Demosthenes and Cicero. The result of this has been that much of the native vigour of the language has been impaired, though not entirely lost. What can be done with German prose is shewn when Heine, with true poetic and prophetic insight, bases it on French models. But to come back to our own language. Look at the pompous bombast of Dr. Johnson's "large, full well-weighted words" and then turn to the simple majesty of the Psalms! Which is the fitter language for modern Carthage? Which of these two more truly breathes the spirit of our race? Surely the language of Shakspeare and Chaucer has drawn deep enough from the wells of antiquity! Surely it can now shake itself loose from the shackles of the past!

The question as to the aesthetic training to be derived from the study of classical verse would involve a long discussion, into which this is not the place to enter; but it may well be that it is of high value to the very few who are capable of appreciating it.¹

(d) We now come to our fourth argument, that as regards the *mental training* or *intellectual discipline* to be derived from

¹ The question as to whether Latin and Greek verse composition is or is not a waste of time has now been pretty generally answered in the affirmative.

a course of classical study. The arguments I rely on to demonstrate the value of modern languages are almost identical with those usually urged by others in favour of Latin and Greek. I shall hope to prove that, as regards the training of faculty, modern languages are in no way inferior to the classics. And here I join issue with nearly all the authorities on the subject. I rely, however, on a very simple argument. It is the indisputable arithmetical fact that *two* is greater than *one*. If we assume that language is the finest instrument of culture we possess, I will venture to contend that modern languages are even better adapted than the classics to educate and develop the mind.

And this for the following reasons: Modern languages can be acquired at an early age by what classical scholars have scornfully termed "soaking" or "imitation."¹ But these processes are perfectly natural. Being living tongues, French and German exercise the faculty of hearing. Latin and Greek, being dead languages, neglect the ear altogether, whereas memory, the lowest of all our faculties, is often put to a totally depraved use. Both ancient and modern speech exercise equally the sense of sight. Both too, when properly taught, will train a child's judgment and imagination. In the early stages of learning, the classical languages suppress the imitative faculties so strongly present in children; modern languages — if taught rationally — develop them. Modern languages are living and concrete, classical languages are too often dead and abstract. Now children hate the abstract, which is quite normal, for this faculty does not develop until later, — and they glory in the concrete.² And yet Modern languages have been decried on the ground that they afford "no intellectual discipline whatever."

I must own that my mind is too coarse to apprehend the logic by which it is maintained that because modern languages develop *two senses* (sight and hearing) they are therefore in-

¹ I attribute the noticeable lack of this faculty in the boys of the present day to the abstract way in which languages are presented to them. The imagination is thus starved, and in after life they cannot appreciate poetry for this reason.

² It is this fact which has made M. Gouin's method so successful in the teaching of young children.

ferior to the classical languages which admittedly develop but one (sight); that languages which develop two elementary faculties (memory and mimicry) are therefore inferior to those which develop but one (memory);¹ that, in short, languages which develop the mind fully and naturally are therefore inferior to those which develop it only partially and abnormally; and yet this is what too often takes place. I am not maintaining that modern languages are at present taught so as to produce these results, or that the ancient languages never do produce beneficial results, but modern languages have potentialities, which the classics no longer possess. The latter are far too exclusive in their action: some faculties — as I have shewn — they cramp and confine; others they scarcely touch at all, and their champions rather plume themselves on this lack of comprehensiveness; in fact Mr. Thring calls it “a stupendous advantage.” But all classical Headmasters do not take this extreme view. Mr. Welldon² of Harrow in some powerful articles written in the autumn of 1890 sums up my argument very adequately when he says: “Whatever intellectual discipline is derivable from the languages of Athens and Rome is derivable also from the languages of Paris and Berlin.”

CHAPTER VI. CONCLUSION AND SUMMARY.

(e) I now come to my fifth and last argument that *for Culture, modern languages are in no way inferior to the classics*. I understand this word in the late Matthew Arnold's connotation of the term, *viz*: as an appreciation of “what is best in literature.” The time has long gone by when the seeker after culture could range over the whole field of literature. Cannot the student of modern languages gain culture from *his* study? Cannot the modern man gain culture from the study of Shakspeare, Milton, Voltaire, Goethe or Dante? I only mention a few names.

No one can now say like Bacon did to Lord Eurlough: “I have taken *all* knowledge to be my province;” the passage

¹ The faculty of Judgment is perhaps more exercised by the classical languages while the Imagination is more affected by modern languages.

² Headmaster of Harrow.

I have quoted from Macaulay sufficiently illustrates that this merely meant the classical literatures of Greece and Rome with such knowledge and culture as could be obtained from them.

The men of to-day then will have to be more discriminating than their ancestors if they would attain "culture." They will have to study modern languages above all things, for while these have incorporated nearly everything worth preserving from the classics, they possess in addition a vast literature of their own.

Even among schoolmasters there are signs that the belief in the orthodox smattering of two dead languages as the only means of culture is now on the wane; the classical languages are no longer a kind of Fetish to conjure with, they almost threaten to become a kind of Frankenstein-monster on our educational horizon.

There is no sound educational or practical reason why such a large amount of time — 8, 9 and even 10 years of a boy's life — should be devoted to them. *Was man nicht nützt, ist eine schwere last*, says Goethe.

The conditions of modern life are such that no one can afford to be unduly weighted in running the race which is set before him. Truly in this matter as Locke says: *Custom serves for Reason*.

Is it not a startling anachronism that at the end of the 19th century we should still cling so slavishly to the traditions of the 16th? Surely there is a middle course. Can we not divest ourselves of mediaeval superstitions in the teaching of languages without in any way derogating from the services which Latin and Greek have rendered us in the past and which they may still render in the future? Can we not cease to draw arbitrary distinctions between modern languages and the classics, — always to the disadvantage of the former? Surely it could be done. The position which the study of our own and of contemporary speech occupies in our national education is detrimental alike to the study of ancient and modern languages. The purely classical education is somewhat out of date, but the so called "modern" education is often mere empty cram, and neither classical nor modern schools have been fair to French, German and English. No system of education

can be complete which does not provide for the adequate study both of the vernacular and of Modern Languages and Modern Literatures. But we can break down artificial barriers and overcome existing prejudices without abolishing classical study. There is no real antagonism between classical and modern languages. No true student of modern languages would wish to see the study of the classics abolished. Still less should there be any differences between the students of ancient and modern literature. Both have one great aim in common; they study,—in its native dress—the various manifestations of the minds of man though in different stages of this world's history. As sources of information the student of modern languages possesses advantages over the student of ancient tongues. Both ancient and modern speech are of vast importance to the student of Comparative Philology. Both ancient and modern languages have a certain aesthetic value; both can and do train literary taste. In the matter of "intellectual discipline" and "culture," although individuals may differ as to the precise value of these attributes, when obtained from ancient or modern languages, yet here again, there is no fundamental difference between them; both are students of "human life which has escaped the grave."¹

But we must allow to our own language and to those of the great nations around us, a position of at least equal honour and importance in our educational curricula, as that which we have for centuries assigned to Latin and Greek. We must be fair to modern languages. It is in the power of this great University to infuse new life into the study of the classics by instituting an honours school in English, French and German. These great monuments of the past would soon be viewed in a new light; they would be studied by a new race of men who would ponder over and read them as carefully and lovingly as the son cons the letters of his father, when that revered

¹ As I correct these lines for the press I see announced in the "Times" the death of Prof. H. Nettleship, who was my chairman when this lecture was delivered at Oxford in May 1892. It may interest some of my readers to know that in the opinion of this liberal minded professor of Latin at our oldest University, modern languages were considered just as worthy of serious study as Latin and Greek.

parent has passed away. No one has a greater veneration for the classics than the student of modern languages. The classics will always remain the "intellectual ancestors" of our race, but we must not forget that we ourselves possess a language whose "sound has gone out into all lands" and which is destined to wield a mighty influence over the nations of the earth. If we study other languages, it should be because we wish better to understand our own. With a thorough knowledge of his own language and literature and those of France and Germany, an Englishman becomes a citizen of the civilized world; whereas without such knowledge, he cannot be said to possess a "liberal" education at all.

What we want now-a-days is — *pace* the classics, not exclusively a classical or *class*-education nor — *pace* the scientists, is it a mere technical or *mass*-education, it is in the widest sense of the term a "liberal education."

Our education — in the past — has been far too narrow; it is the duty of the educator to so co-ordinate his efforts, that he can develop the child equally on every side of his nature. This is the most fitting preparation for manhood and for life. But the mediaeval gospel: "Study first Latin and Greek and their peculiarities, and every thing else shall be added unto you," has not produced this result. Men are both *viri et homines*; they may be specialists in the community, but they should be complete units, rounded off entities in themselves. An incomplete system of education cannot produce a complete man.

Yet so long as the students of ancient and modern languages are at variance as to the educational value of their studies, — so long will the unification of educational effort, so sadly needed in this country, be put off.

Unification is sure to come, sooner or later. When it does, the Classics will be so fused with Modern Languages that no sharp line of demarcation will separate the old from the new, and the present distrust and estrangement will be healed. Perhaps by that time, even the schoolmaster of the day may recognize, that for intellectual discipline, knowledge and culture, the modern languages of England, France and Germany are in no way inferior to the ancient languages of Greece and of Rome.

Cheltenham.

W. STUART MAGGOWAN.

DIE KÜNFTIGE STAATSPRÜFUNGS-ORDNUNG.

Unter vorstehender überschrift macht der hg. dieser ztschr. bd. I s. 192—193 mitteilung von gewissen nachrichten über die pläne unserer regirung betreffs einer neuen prüfungsordnung und fügt zugleich seinerseits einige worte der warnung in dieser frage hinzu.

Professor Viotor hat sicherlich vollkommen recht, diese allgemeine frage der lehrerausbildung in vorliegender neusprachlicher fachzeitschrift zur sprache zu bringen. Denn in dem masse als von jahr zu jahr in den augen der behörden wie in denen des publikums der neusprachliche unterricht an bedeutung und gewicht gewinnt, in dem masse legt sich uns neusprachlehrern auch die pflicht auf, unsere stimme bei schulfragen allgemeinerer art mit immer zunehmendem nachdruck geltend zu machen. Und aus demselben grunde halte ich mich für gerechtfertigt, wenn ich das interesse der leser dieser zeitschrift nochmals in aller kürze für denselben gegenstand in anspruch nehme.

Man sagt, es schwebt ein examen »in allgemeiner bildung« in der luft, welches künftig dem besonderen fachstudium jedes angehenden lehrers vorauszugehen haben würde.

Nun, unter den lesern der *N. Spr.* gibt es sicherlich nicht ganz wenige, welche gelegenheit haben, die ansichten der lehrerschaft einzelnen mitgliedern unserer höheren schulbehörden gegenüber zum ausdruck zu bringen. An sie richte ich die dringliche bitte, in solchem falle die bestehenden bedenken gegen ein solches examen in allgemeiner bildung mit möglichster entschiedenheit zum ansdruck zu bringen.

Niemand kann mehr als ich, als wir alle wünschen, dass der lehrer bestrebt und in der lage sei, sich eine tüchtige allgemeinbildung anzueignen. Aber »allgemeine bildung« ist

nicht eine bestimmte wissensmenge, die man sich im verlauf mehrerer semester anlernt — um nicht zu sagen »einpaukt« — über die man dann geprüft wird, und die man nachmals »gehabt hat«. Allgemeinbildung im objektiven sinne ist die ganze unendliche summe zeitgenössischen, dem gebildeten manne jedes berufs zugänglichen wissens über dinge von allgemeiner wichtigkeit; und im subjektiven sinne ist es der individuelle niederschlag dieses allgemein wichtigen und allgemein verständlichen wissensstoffes in der seele der einzelnen person. Die allgemeinbildung des intelligenten mannes wird täglich ergänzt, erweitert, berichtet; es ist der geistige nahrungsstoff, den er täglich aus der ihn umgebenden bildungssphäre in sich aufnimmt, um ihn mit der summe seines bisherigen wissens organisch zu verschmelzen. Nicht aber ist es ein totes kapital, das er sich in bestimmter frist aneignet, über dessen besitz er sich an einem bestimmten tage ausweist, und das er danach vergraben mag. Ein *examen* über allgemeine bildung könnte sich aber nur auf solches totes kapital beziehen und würde daher schlechterdings keinen nutzen stiften. Dem einzelnen studenten würden damit schwere opfer an zeit und geld auferlegt, die wirkliche allgemeinbildung des lehrerstandes aber würde nicht um eine linie gehoben. Man verzichte also auf die verwirklichung dieses gedankens.

Will man aber etwas wirklich fruchtbares zur weiteren hebung der allgemeinen bildung des lehrerstandes thun, so bieten sich eine fülle von mitteln dar: man richte die lehrziele und lehrweisen der einzelnen unterrichtsfächer so ein, dass sie mehr als bisher mit der allgemeinen bildung unserer tage fühlung nehmen (die neuen preussischen lehrpläne weisen bereits eine deutliche tendenz in dieser richtung auf); man stelle den sammlungen und bibliotheken der einzelnen anstalten jährlich ein paar hundert thaler mehr zur verfügung für anschaffungen, die der allgemeinbildung des lehrerkollegiums dienen sollen (illustrierte und nicht illustrierte zeitschriften der verschiedenen kulturnationen wären von ganz besonderem werte); man setze die pflichtstundenzahl für den einzelnen lehrer herab, auch auf die gefahr hin, dass nicht wenige von der entlastung keinen gebrauch der beabsichtigten art machen; man erleichtere das reisen der lehrer im inland wie im ausland durch stipendien,

urlaub, kostenlose vertretung; man steigere ihr einkommen mindestens bis zur höhe derjenigen höheren beamtenklassen, von denen eine allgemeine bildung nicht verlangt wird etc. etc.

Diese und ähnliche massregeln würden ganz sicher zu einer bedeutsamen hebung der allgemeinbildung des höheren lehrstandes führen, nicht aber eine äussere nötigung für den jungen lehrer, sich vor eintritt in sein fachstudium ein gewisses enzyklopädisches katechismuswissen anzueignen, dessen auswahl und begrenzung überdies immer eine durchaus willkürliche sein müsste.

Dagegen möchte ich dem vorschlage einer zweifachen abstufung der staatsprüfung speziell für neusprachlehrer auf das wärmste das wort reden, und über diesen punkt mich auszusprechen, ist der eigentliche hauptzweck vorliegender zeilen.

Bisher hatten wir im französischen eine dreifache abstufung des lehrerexamens bzw. -zeugnisses: für untere, mittlere und obere klassen; im englischen eine zweifache: für mittlere und obere klassen. Eine rationelle feststellung der grenzen zwischen diesen stufen bestand nicht. Ich kenne einen fall, wo einem jungen kollegen die fakultas für englisch bis untersekunda verweigert und nur bis obertertia einschliesslich gegeben wurde, weil er über die ältesten quarto- und folioausgaben von Shakespeare nicht bescheid wusste.

Es scheinen mir aber unsere unterrichts- und erziehungsbedürfnisse in entschiedenster und unzweideutigster weise auf eine zweifache abstufung der prüfungsleistungen und lehrbefähigung des neusprachlehrers hinzuweisen.

In den mittleren (bzw. unteren) klassen genügt es, wenn der lehrer die sprache, die er hier lehren soll, in ihrer vierfachen erscheinungsform als eine gesprochene, geschriebene (gedruckte), gehörte und gelesene insoweit vollkommen beherrscht, dass er den unterricht nach den Gesichtspunkten der neuen lehrpläne und der neueren fachlichen forderungen durchaus befriedigend erteilen kann.¹ Speziell fachlicher kenntnisse aber in betreff der sprach- und litteraturgeschichte des bezüglichen volkes, sowie seiner staatseinrichtungen, sitten und

¹ Diese forderung schliesst natürlich auch eine gute phonetische ausbildung in sich. Vgl. Ohlert, *Z. f. nfrz. spr. u. litt.* XIV, 221—235.

gebräuche kann er allenfalls entbehren, ohne dass das unterrichtsergebnis seiner klassen wesentlich dadurch beeinträchtigt würde.

Will dagegen ein junger mann sich die berechtigung erwerben, auch in den oberen klassen einer vollanstalt neu-sprachlichen unterricht zu erteilen, so muss er zunächst natürlich die befähigung nachweisen, dass er die betreffende fremde sprache (bezw. sprachen) in demjenigen höheren grade nach allen vier bezeichneten seiten hin beherrscht, wie es die neueren anforderungen an den unterricht in diesen höheren klassen notwendig machen.

Der unterricht in den oberklassen verlangt aber ausserdem, dass der lehrer auch eine hinlängliche bekanntschaft mit den älteren stufen der sprache sowie mit der zeitgenössischen und älteren litteratur des betreffenden volkes besitze. Und ferner muss hier der lehrer, um würdig die verschiedenen litteraturdenkmäler, die in diesen klassen gelesen werden, beleuchten zu können, über eine tüchtige kenntnis der politischen geschichte sowie der zeitgenössischen politischen lage des betreffenden volkes, seines heutigen sozialen, industriellen, gewerblichen und künstlerischen lebens und endlich auch der natur seines landes verfügen.

Stellen wir unter diesen Gesichtspunkten entsprechende examenbestimmungen fest, so ergibt sich, dass derjenige, welcher französisch bezw. englisch als sog. »nebenfach« betreibt, in einem examen für *mittelklassen* weiter nichts nachzuweisen braucht, als dass er die moderne sprache soweit beherrscht, als es der unterricht in dieser klasse nach neueren ansichten erheischt.

Wer aber französisch und bezw. englisch als »hauptfach« nimmt und berechtigung zum unterricht in *oberklassen* erwerben will, der muss nicht nur 1) die betreffende sprache in dem gesteigerten masse beherrschen, wie es der unterricht in den oberklassen erforderlich macht, sondern 2) auch rechenschaft ablegen über eine gute kenntnis der betreffenden sprach-, litteratur- und staatsgeschichte sowie der heutigen lebensverhältnisse und lebensformen des betreffenden volkes und der heutigen natur seines landes.

Forderung 2) in ihrem vollen umfange geltend zu machen,

dazu ist heut noch nicht die zeit gekommen. An allen universitäten aber findet der junge neusprachlehrer schon gelegenheit sprach-, litteratur- und staatsgeschichte des betreffenden volkes zu studiren und sich darüber prüfen zu lassen.

Bisher nun war das examen über diese drei gebiete mit dem über die sprachbeherrschung verknüpft. Das wissen über jene, die fertigkeit in dieser sind aber zwei so verschiedene dinge, dass die gleichzeitige verfolgung der beiden heterogenen ziele gleich sehr zu einer überanstrengung, wie zu einer zersplitterung der kräfte der lernenden führt.

Und deshalb möchte ich nun warin befürworten, dass man die geplante zweifache abstufung des examens unter dem hier geltend gemachten gesichtspunkte vornehme.

Die natürlichste aufeinanderfolge wäre aber wohl die, dass der künftige lehrer der oberklassen zuerst ein examen über seine beherrschung der fremden sprache (für den unterricht der oberklassen) ablegt und so oder so viel semester später sich einem zweiten examen unterwirft über seine kenntnis der bezüglichen sprach-, litteratur- und staatsgeschichte, wozu mit der zeit auch noch die oben bezeichnenden weiteren gegenstände treten werden.

Also *sprachfertigkeit* würde den gegenstand des ersten, sprach-, volks- und landeskunde denjenigen des zweiten examens bilden, für solche, welche sich *volle facultas* in den neueren sprachen erwerben wollen.

Schon vor ein paar jahren bin ich in einer anmerkung zu einem aufsatze über *Schwedische examenverhältnisse* (*Engl. Stud.* XV s. 398) auf diese frage zu sprechen gekommen und gestatte mir die spezifizirten examenforderungen, welche ich dort aufstellte, hier unter anbringung einiger leichter redaktioneller veränderungen zu wiederholen.

»A. Examenforderungen für unterrichtsbefähigung in *mittleren klassen* (als nebenfach); Gründliche phonetische kenntnisse und fertigkeit; fähigkeit, sich fließend und leichtverständlich über gegenstände des alltäglichen lebens auszudrücken und gesprochene fremde rede rasch zu verstehen; desgleichen fähigkeit, eine in der fremden sprache vorgetragene erzählung mündlich und schriftlich gewandt zu wiederholen; auch einen kurzen brief oder berichtartigen aufsatz muss examinand ver-

fassen können; endlich muss er mit der für diese leistungen nötigen theoretischen grammatik vertraut sein.«¹

B. »Examenforderungen für unterrichtsbefähigung in oberen klassen (als hauptfach).«

1. »Erstes examen: fähigkeit, in der fremden sprache leicht-verständlich und mit eigenem raschen verständnis die schriftsteller der oberklassen, sowie die zu ihrer erklärung erforderlichen sachlichen fragen zu diskutieren, desgleichen auch über einzelne gegenstände der fremden sprach-, litteratur-, staats- und landeskunde einen vortrag (fremdsprachlich) zu halten, wie er für prima geeignet sein könnte, auch denselben angemessen zu papier zu bringen.«

2. Zweites examen: gründliche kenntnis der staatsform wie der hauptgebiete des geistigen und materiellen lebens des betreffenden volkes in der gegenwart, auch eine gute geographische kenntnis des landes. Ferner wissenschaftliche vertrautheit mit den wichtigsten punkten der sprach-, litteratur-, staats- und kulturgeschichte des betreffenden volkes.«

Es liegt auf der hand, dass insofern zwischen beiden examibus wechselseitige beziehungen bestehen, als die anforderungen des ersten schon einige beschäftigung des studenten mit der sprach-, litteratur-, staats- und landeskunde des betreffenden landes, also den gegenständen des zweiten examens voraussetzen, und wiederum die des zweiten vielfache beschäftigung des lernenden mit nationalen quellen und damit steigerung seiner sprachbeherrschung herbeiführen müssen. Das ist nicht von vorn herein beabsichtigt, bildet aber m. e. eher einen vorzug als einen nachteil der vorgeschlagenen einrichtung.

Zum schluss mache ich noch darauf aufmerksam, dass unter den von mir für die zwei bezw. drei prüfungen vorgeschlagenen gegenständen sich nicht einer befindet, der nicht direkten bezug hätte auf die bedürfnisse der schule.

Rendsburg (Holstein).

H. KLINGHARDT.

¹ »Diese forderungen können leicht erfüllt werden, wenn examinand auf der schule 6—8 jahre nach der imitativen methode unterrichtet worden ist. Andererseits geben sie sichere bürgschaft, dass der junge lehrer seinen unterrichtsgegenstand, soweit es die mittleren bezw. unteren klassen erfordern, beherrschen wird.«

ÜBER FRANZÖSISCHEN UNTERRICHT.

AUS ANLASS DER SCHRIFT A. v. RODENS: *IN WIEFERN MUSS
DER SPRACHUNTERRICHT UMKEHREN?*

(Schluss.)

In der folgenden klasse muss die lehre von der wortstellung noch verschiedene erweiterungen erfahren; es muss manches andere zur besprechung kommen, namentlich einzelheiten über artikel und fürwörter. Diese belehrung schliesst, auch wenn sie nicht mehr in festgesetzten stunden stattfindet, wahrlich die gründlichkeit nicht aus: ein ernster lehrer wird auch mit dem mehr oder weniger gelegentlichen ernst machen. Aber alles in allem muss hier die grammatik zurücktreten zu gunsten eines andern. Dies ist

das lesen.

Der ganze unterricht im französischen soll nach den bisherigen ausführungen sich auf das lesen gründen, dieses soll die hauptsächliche quelle der spracherlernung sein. Ferner ist an den inhalt die forderung gestellt, dass er französische kultur in der gegenwart und in der vergangenheit kennen lehre. Durch diese beiden rücksichten wird die auswahl des lesestoffes hauptsächlich bestimmt; für den betrieb des lesens kommt ausserdem in betracht, was die übersetzung in die muttersprache zur bildung des deutschen ausdrucks und zur allgemeinen geistesbildung beitragen kann.

Über das *wie* fasst sich v. R. sehr kurz, indem er auf Münchs darlegungen hierüber verweist, die er schon bei der aufstellung des lehrziels berührt hat. Er verlangt für das lesen mindestens die hälfte der gesamten unterrichtszeit, berücksichtigung des inhalts und daher, neben dem übersetzen in gutes deutsch, verarbeitung zu sprechübungen und zu schriftlichen arbeiten, nötigenfalls auch deutsche besprechung, ein vorsich-

tiges masshalten in den anzuschliessenden grammatischen und sonstigen sprachlichen bemerkungen. Zu alledem habe ich im allgemeinen nichts hinzuzufügen, vorbehaltlich dessen, was über den betrieb des lesens in der mädchenschule zu sagen ist. Nur wenn v. R. in jeder schulausgabe eines französischen schriftstellers eine zusammenstellung der vorkommenden idiomatischen wendungen wünscht, so stehe ich dem nutzen einer solchen einrichtung sehr zweifelnd gegenüber: was an derartigen einzelheiten nach der ansicht des lehrers besondere einprägung erfordert, das wird besser unmittelbar durch die schriftlichen arbeiten und die mündlichen übungen, durch zusammenstellung der einzelnen wendungen mit ähnlichen, später vorkommenden, allenfalls auch durch eine hier und da vorgenommene zusammenfassende wiederholung einer kleineren anzahl von ausdrücken befestigt. Dagegen stimme ich v. R. wieder vollkommen bei, wenn er fremdsprachliche privatlektüre abweist und rät, die hierdurch frei werdende zeit auf das lesen der *deutschen* klassiker verwenden zu lassen.

Zu dem *was* des lesens übergehend, fordert v. R. einmal, dass der schüler durch die zu lesenden schriftwerke ein anschauliches bild der französischen kultur im zeitalter der kreuzzüge, im jahrhundert Ludwigs XIV., in der revolutionszeit, endlich in der gegenwart erhalte; ergänzt soll dies bild werden, namentlich für die gegenwart, durch eine fortsetzung des lesebuchs, welche zugleich die zu lesenden, bezw. zu lernenden gedichte enthalte. Andererseits verlangt er, dass der schüler an dem lesestoff eine sichere kenntnis der modernen schriftsprache erwerben könne. Daneben räumt er aber dem litterarischen gesichtspunkt so viel ein, dass er »eine möglichst eingehende bekanntschaft mit einigen hinsichtlich der darstellung, der komposition und des inhalts, auch des verfassers, bedeutenden schriftwerken« erreicht wissen will. Ähnliches fordern Münch, Kühn und, z. t. schon vor ihnen, mehrere andere bearbeiter der frage, und v. R. schliesst sich denn auch, ohne auf einzelheiten einzugehen, im wesentlichen dem von seinen vorgängern aufgestellten kanon an. Die notwendigkeit einer begrenzung auf diesem gebiete wird wohl nicht mehr in abrede gestellt; auch *der* umstand scheint mir, wie v. R., dafür zu sprechen, dass die beschränkung auf eine bestimmte anzahl in der schule

zu lesender werke eine bessere herstellung der schulausgaben hoffen lässt. Bezüglich der einrichtung der letztern ist es immer noch angebracht, zu betonen, dass die wirklich notwendigen oder doch nützlichen anmerkungen in einen *anhang* gehören.

Den gekennzeichneten standpunkt hat auch die *mädchenschule* einzunehmen, die verschiedenen ansprüche aber sind hier zu ermässigen. — In die zeit der kreuzzüge führe im ersten jahre der mittelstufe das lesebuch, desgleichen werde in demselben eine ausführliche erzählung der thaten und schicksale von Jeanne d'Arc gelesen; darauf mögen, wenn man das lesebuch von Kühn benutzt, mehrere stücke des abschnitts *Leçons de choses* folgen. Jene geschichtlichen stoffe sind für das alter geeignet und geben so viel kenntnis des französischen mittelalters, wie den mädchen durch das lesen überhaupt gegeben werden kann. Man könnte nun daran denken, dass in ähnlicher weise durch einen zweiten teil des lesebuchs beiträge zur kenntnis des 17. jahrhunderts und der neuesten zeit zu liefern seien; eine solche fortsetzung fordert Soltmann (*Der fremdsprachl. unt.* s. 60—61) auch für die mädchenschule, und zwar will er begreiflicherweise dieselbe mit der darstellung des zeitalters der kreuzzüge beginnen lassen. So sehr ich den nutzen eines ergänzenden lesebuchs für die mittel- und oberstufe anderer schulgattungen anerkennen möchte, und so wünschenswert mir auch für die mädchenschule *einige* weitere aufsätze erscheinen, so habe ich doch hier gegen den gebrauch eines besondern lesebuchs neben dem lesen von schriftstellern grosse bedenken: aus den letztern, fürchte ich, würde dann in den wenigen zur verfügung stehenden jahren nicht viel werden, und es ist doch an erster stelle zu wünschen, dass mehrere grössere ganze gelesen werden. Aber Soltmann will, dass diese ihrerseits, wie von der gegenwart und der revolutionszeit, so auch von der zeit Ludwigs XIV. ein bild abgeben, und darin, meint er, solle die aufgabe der *zweiten* klasse vorzugsweise bestehen. Eine ähnliche ansicht habe ich selbst früher gehabt, aber ich habe davon zurückkommen müssen: wir können das in der mädchenschule nicht leisten. In der zweiten klasse fehlt wohl überall die vorbedingung dazu, die vorbereitung durch den geschichtsunterricht, und in beiden oberen klassen fehlt es vor allem an zeit. Nur das eine halte ich für möglich und

zugleich, auch mit rücksicht auf die bedeutung der klassischen litteratur für die gegenwärtige französische bildung, für sehr wünschenswert: dass, abgesehen von La Fontaine, einer der hervorragenden dichter des 17. jahrhunderts mit einem stücke vertreten sei. Von Molière würde man gern etwas lesen, aber was ist völlig geeignet? Es handelt sich also um eine tragödie, sei es von Racine oder von Corneille, und zwar wird sie nach allem mit mehr nutzen in der *obersten* klasse gelesen werden, in der ersten hälfte des jahres.

Vorher und nachher müssen, glaube ich, schriftsteller der neuesten zeit behandelt werden, werke, welche den schülerinnen unser nachbarvolk zeigen zunächst wie es jetzt ist, sodann aber, am schluss des unterrichts, nach möglichkeit auch in der zeit der grossen umwälzungen, auf denen die gegenwärtigen zustände beruhen. Als lesestoff für das *fünfte* unterrichtsjahr, die dritte klasse, empfehlen sich kleinere erzählungen. Von solchen sind, was man auch von einem andern standpunkt aus gegen dieselben einwenden möge, die von Souvestre nach form und inhalt vorzugsweise geeignet; sie sind zahlreich genug, um abwechslung zu ermöglichen. Einige sehr ansprechende stücke enthalten ferner die *Lectures faciles et instructives* von Lundehn, nur leider in einer sehr mangelhaften ausgabe. Doch wird sich anderes passendes finden lassen (Wychgram).

Wenn ich einige bemerkungen über das beim lesen in den mittleren und oberen klassen der mädchen Schule zu beobachtende *verfahren* hinzufüge, so möchte ich eine stelle aus Münchs schon wiederholt erwähnten ausführungen über die französische schullektüre voranstellen, die eine sehr zu beherzigende wahrheit ausspricht, und deren inhalt den hier bekundeten, ziemlich entsagenden standpunkt zu begründen dient: »Teillezen bleibt immer viel besser als durchjagen, eines der merkmale des alten *maitre*-betriebs der französischen sprache, wobei einmal ignoriert wird, dass das eigentlich bildende die arbeit am begreifen des einzelnen ist, und dann dass die menge der gewonnenen sprachlichen eindrücke keineswegs in einem auch nur annähernden verhältnisse zur menge des gelesenen steht, dass das viellesen, worauf noch immer von vielen seiten gedruckungen wird, gar nicht notwendig mit der aufnahme vieler

beobachtungen verbunden ist.* Auf die gründlichkeit kommt eben auch hierbei, und hierbei erst recht, alles an; will man die nicht, so wird man vergebens das lesen in den mittelpunkt des unterrichts gestellt haben: die schülerinnen werden für den augenblick mehr oder weniger verstehen, was sie lesen, aber es wird zu keiner verbindung der neu zugeführten sprachlichen vorstellungen mit den bisherigen, zu keiner genügenden verstärkung der letzteren durch die wiederholung der eindrücke kommen, und nur eine schwache wirkung auf das fremdsprachliche können wird von dem rasch vorüberziehenden stoff zurückbleiben. Aber wie sonst, so gilt es nicht minder in diesem punkte abzustufen. Bringt man bei eindringendem lesen auf der mittelstufe nur wenig stoff durch, so wird man um so eher durch die zunehmende sicherheit der schülerinnen in den folgenden klassen sich in der lage sehen, einen etwas schnelleren gang anzunehmen, und in der obersten leichte theile, weil man des verständnisses sicher ist, auch einmal schnell durchlaufen können; selbst die übersetzung wird dann gelegentlich, nicht etwa weniger sorgfältig sein — das darf sie nie —, aber ganz unterbleiben oder sich auf schwierigere sätze beschränken können. Selten wird dies immerhin sein, und nicht mit solchen nebenher gehenden, wenn auch berechtigten und wünschenswerten ausnahmefällen hat sich eine kurze betrachtung zu beschäftigen. Für den regelmässigen betrieb des lesens aber scheint mir, ausser dem bereits oben bemerkten, besonders folgendes von Wichtigkeit.

Auf der unterstufe besteht die häusliche arbeit der schülerinnen nur in einer wiederholung des jeweils behandelten abschnitts, wobei sie das wörterverzeichnis theils durch übersetzung, theils durch erklärungen der französischen wörter (s. oben), theils auch durch bildliche darstellung zu unterstützen hat. Vom vierten unterrichtsjahr an muss aber auch häusliche *vorbereitung* verlangt werden. Jedoch braucht dieselbe einerseits nicht das ganze in der stunde zu lesende stück zu umfassen, und man wird gut thun, sie anfangs in der regel geringer zu bemessen; anderseits muss sie gehörig erleichtert werden. Der lehrer liest zunächst den einzelnen satz muster-gültig vor. Darauf stellt er mit den schülerinnen den sinn der unbekannten wörter fest; hierbei wird die gewonnene erkennt-

nis der bildungsweisen benutzt, die noch zu gewinnende vorbereitet. Was sprachlich oder sachlich dem durchschnitt der klasse *bedeutende* schwierigkeiten machen oder gar unverständlich bleiben würde, wird vom lehrer oder, soweit dies möglich ist, von den vorgeschritteneren schülerinnen vorweg erklärt. Darnach hat die klasse zu hause eine gute deutsche übersetzung des aufgegebenen abschnitts zu suchen. Das ergebnis wird bei den meisten schülerinnen mehr oder weniger unvollkommen bleiben; doch das schadet nichts: in gemeinsamer arbeit wird nachher unter leitung und nötigenfalls unter mithilfe des lehrers das wirklich gute gefunden werden, und dieses wird auch den schwächeren schülerinnen nicht als etwas fremdes, nachzusprechendes, sondern als die vollendung ihrer eigenen leistung entgentreten. Dem schon in der häuslichen arbeit nahe zu konimen, wird eine jede gern ihr bestes thun, weil sie weiss, dass sie in dem zulässigen masse bereitwillig unterstützt wird, und weil sie wohl schwierige, aber keine unlösbaren aufgaben vor sich sieht. Die hülfe muss, in dem masse wie die klassen aufsteigen, geringer und weniger zeitraubend werden. Bei der angabe der wortbedeutungen hat sie natürlich bloss den begriff klar zu machen, die wahl des durch den zusammenhang bedingten ausdrucks den schülerinnen zu überlassen. Dasselbe muss, wie von dem wörterverzeichnis des lesebuches, auch von den gedruckten wörterheften verlangt werden, welche für die einzelnen zu lesenden werke auszuarbeiten sind, und in welchen die schülerinnen die entfallenen wortbedeutungen wiederfinden sollen. Diese noch in ein vokabelheft einzuschreiben, würde eine unnötige und sogar schädliche arbeit sein; fehlt dann bei der übersetzung in der klasse ausnahmsweise eine bedeutung, so ist der schaden nicht eben gross.

Hierbei, bei der weiteren *behandlung des aufgegebenen abschnitts in der lehrstunde*, hat die mädchenschule keinen grund, von dem verfahren der knabenschulen auf den entsprechenden stufen abzuweichen; man vgl. darüber, ausser Münch und Soltmann, noch Kühn im *Lehrplan*. Als besonders wichtig möchte ich nur hervorheben, dass erst nach vollendetem verständnis des französischen textes, also *nach* dem übersetzen das lesen desselben durch die schülerinnen stattfinde.

Die *wiederholung* in der nächsten stunde kann sich auf

französische fragen über das gelesene beschränken, die nach umständen durch rückübersetzung eines teiles ersetzt werden. Fragen nach den stammverwandten wörtern sind auch hierbei nicht ausgeschlossen. Im allgemeinen darf die wiederholung nur einen kleinen teil der stunde in anspruch nehmen, und sie kann zuweilen ganz unterbleiben. Dafür hat man ihr in grösseren zwischenräumen mehr zeit zu widmen, teils um die vorgekommenen neuen wörter nach den wortarten und der bedeutung zusammenzustellen, worauf die schülerinnen sich vorbereiten müssen, teils um einen längern abschnitt nochmals lesen und die schwierigeren stellen nochmals übersetzen zu lassen. Anstatt des letztern nehme der lehrer nach seinem ermessens, wenn der stoff danach angethan ist, ein durchfragen des ganzen abschnitts vor. Dabei liegt es nahe und ergibt sich fast von selbst, dass die schülerinnen sich auch in zusammenhängender nacherzählung versuchen; besondere vorbereitung *hierzu* ist aber nicht zu verlangen, ja nicht einmal zu gestatten.

Bedeutende änderungen muss das verfahren natürlich erleiden, wenn es sich um eine *dichtung* handelt. Das kunstwerk als ganzes und in seiner gliederung muss einigermassen zum verständnis gebracht werden; das ist auch bei den dramatischen dichtungen möglich, weil diese wesentlich der obersten klasse zufallen. Übersetzung, z. t. wiederholte übersetzung, ist im grossen und ganzen unerlässliche vorbedingung dazu. Nun verlangt aber die *dichterische* sprache eine ihr angemessene art der wiedergabe; in dieser beziehung helfe der lehrer dadurch nach, dass er eine übertragung in versen vorliest, zumal bei lyrischen dichtungen (Béranger, V. Hugo u. a. neuere). Durch die absicht der praktischen spracherlernung darf die behandlung der dichterischen form auf der mittel- und oberstufe nicht in nennenswertem masse beeinflusst werden; denn dass ein möglichst gutes lesen erstrebt werde, ist ohnehin selbstverständlich.

Zum schluss ist kurz darauf hinzuweisen, dass bis in die erste klasse hinein die schülerinnen durch ziemlich häufiges übersetzen von nur vorgesprochenem im auffassen lebendiger französischer rede geübt werden müssen.

Übung im *sprechen* schliesst sich zwar schon an das lesen

an; da aber nicht alle lesestoffe der oberklassen sich hierzu eignen, so hat in diesem fall der lehrer durch vorlesen eines passenden stückes ersatz zu schaffen. Solche stücke will v. R., in übereinstimmung mit Münch, in der fortsetzung des lesebuchs finden. Auf diese ist nun freilich, wie gesagt, für die *mädchenschule* wohl zu verzichten; aber wenn sie sich nicht in den händen der schülerinnen befindet, so mag doch der lehrer ein derartiges buch benutzen. Die kleinen erzählungen und beschreibungen, welche er für den vorliegenden zweck auswählen wird, mögen zur kenntnis des neueren und neuesten Frankreich einen bescheidenen beitrage liefern. Gleichen inhalt wähle er, wenn er, was Münch empfiehlt, gelegentlich frei vorträgt. Daneben werden auch auf diesen stufen sprechübungen über bekannte und naheliegende gegenstände hier und da angestellt werden können, u. a. eine wiederholung über teile der französischen geschichte und geographie, die aus dem betreffenden unterricht zur verfügung stehen. Im übrigen kann auch für die mädchenschule gelten, was Kühn, Münch und v. R. über das sprechen in den mittleren und oberen klassen ausführen. Denselben standpunkt nimmt Soltmann ein. Anerkennung der unmöglichkeit wirklicher sprechfertigkeit in der schule, aber ernste und fortgesetzte bemühung um ein bescheidenes mass derselben: diese forderung ist ihnen allen gemeinsam und führt sie zu ähnlichen vorschlägen. Der einzelne lehrer wird immer noch dies oder jenes neue mittel zum zweck finden und verwenden. So möchte ich z. b. empfehlen, dass zuweilen in den mittleren, häufiger in den oberen klassen die wörterklärung in französischer sprache geschehe; der lehrer muss wissen, wie weit er darin gehen kann. Ebenso würde, beiläufig, in den wörterverzeichnissen für die oberstufe bei einem teil der wörter zu verfahren sein.

Was die arten der *schriftlichen* übung betrifft, die v. R. für die mittel- und oberstufe befürwortet, so genügt nach den früheren mitteilungen hierüber eine kurze übersicht, welche nur noch wenige beurteilende bemerkungen zu begleiten brauchen. v. R. verlangt, wesentlich in übereinstimmung mit Münch, an schriftlichen arbeiten folgendes: an »*konstruktiven*« arbeiten exerzitien (hierüber s. oben) und atempo-extemporalien, daneben diktate, die sich nur auf bereits gelesenes oder vor

dem diktiren einmal oder wiederholt vorgelesenes erstrecken, auf der mittel- und gelegentlich (etwa eins in jedem vierteljahr) auch noch auf der oberstufe, während er reine oder freiere rückübersetzungen zu schriftlichen arbeiten auf den höheren stufen nicht mehr für geeignet hält; an »produktiven« arbeiten aufsätze verschiedenen inhalts, wie sie Münch empfiehlt, briefe, analysen kürzerer abschnitte von gelesenen dramatischen stoffen, und, als vorbereitung dazu, teils, wie schon auf der unterstufe, beantwortung französisch gestellter fragen über einen dem lesestoff entnommenen text, umformung von lesestücken, inhaltliche wiedergabe eines lesestücks, das vorher durch fragen und antworten in französischer sprache eingehend durchgearbeitet worden ist, teils — weniger bestimmt — wiedergabe eines bloss vorgelesenen französischen, endlich auch französische wiedergabe eines vorgelesenen *deutschen* stoffes.

Es ist erwähnt worden, dass v. R. den exerzitien durch die mittleren klassen hindurch und bis in die obersten hinein das hauptterrain gewahrt wissen will. Diese forderung ist begreiflich, wenn man, wie er es thut, »das mit recht beim übersetzen vorschwebende letzte ziel« darin sieht, »den schüler in den stand zu setzen, jeden beliebigen text . . . möglichst gewandt in die fremde sprache zu übertragen.« Der über-treibung, welche ich hierin finde, steht eine m. e. zu weit-gehende beschränkung der diktate auf der oberstufe gegenüber. Hinsichtlich der aufsätze fühle ich mich nicht berufen, meiner früheren zweifelnden, aber zurückhaltenden äusserung etwas hinzuzufügen; nur gestatte man mir, die letztgenannte unter den vorübungen als solche für unzweckmässig zu halten: sofortige nacherzählung eines vorgelesenen deutschen stückes in erträglichem französisch scheint mir nicht nur schon bedeutend schwerer (als die nacherzählung eines französischen stoffes), wie v. R. sagt, sondern hierfür zu schwer.

Am schlusse seiner arbeit macht v. R. unter der überschrift *Aussprache* einige bemerkungen über vorbildung und verwendung der lehrer des französischen, bzw. englischen, die ich früher berührt habe, und äussert bedenken gegen die forderung, den unterricht, statt mit dem französischen, mit dem *englischen* zu beginnen.

In *thesen* fasst er das ergebnis seiner untersuchung zusammen.

Was er im vorwort für diese in anspruch nimmt, selbständige beurteilung der behandelten fragen, das muss man darin anerkennen, und so ist denn diese schrift in der that geeignet, wie der verfasser es wünscht, »zu eingehender prüfung der reformansichten einen neuen anstoss zu geben und dadurch, wenn möglich, eine verständigung über dieselben zu erzielen.« Über die hauptfragen wenigstens lässt sich von dem redlichen streben und der gemeinsamen arbeit der fachgenossen durch allmähliche klärung der ansichten eine verständigung erhoffen. Vielleicht werden auch die vorstehenden, zunächst durch v. R.s schrift veranlassten ausführungen sich als ein nützlicher beitrage dazu erweisen.

Heidelberg.

R. MEYER.

BERICHTE.

DER SPRACHUNTERRICHT IN RUSSLAND.

Wie sieht es denn bei uns im russenreich mit dem studium der neuern sprachen aus? Um diese frage auch nur einigermaßen richtig beurteilen und zugleich beantworten zu können, scheint es uns angezeigt, diese beschäftigung in drei verschiedene, von einander so ziemlich unabhängige zeitperioden einzuteilen: in die bonnenperiode, die schulperiode und in die periode des selbstunterrichts.

In der ersten sprachunterrichtsperiode wird der unterricht, wenn auch mit hilfe der eltern, doch meistens von den *gouvernanten* und *gouverneuren* ausgeübt. Aristokraten, reiche edelleute und beamte von grösserer bildung und höherem stand halten sich gewöhnlich lehrer oder lehrerinnen im hause, damit die kinder schon von früher jugend auf sich die europäischen hauptsprachen anzueignen vermögen — die französische sprache, die deutsche und nicht selten die englische sprache. Die pädagogische litteratur ist zwar gegen das zu frühe einlernen der fremden sprachen, aber die erwähnten privilegierten kreise wissen gewöhnlich nichts von diesem rate, und wenn sie davon wüßten, so würden sie demselben nicht viel glauben schenken. Die erfolge in dieser jugendperiode sind zu augenscheinlich, als dass man sich von klügelnden pädagogen beeinflussen liesse; das russische, sagt man, werden die kinder immer erlernen. Diese erfolge sind nm so bedeutender, als die governanten zumeist echte fränzösinnen, deutsche oder engländerinnen sind. In dieser beziehung sind die russen sehr wählerisch, sie trauen den andern nicht recht, auch wenn sie noch so gut die fremden sprachen verstünden und sprächen. Man muss sich für einen echten ausländer ausgeben, um eingang ins aristokratische hans zu finden und vertrauen dort als sprachlehrer zu gewinnen.

Bei der beobachtung dieser kreise machten wir persönlich die für die erlernung der fremden sprachen sehr wichtige wahrnehmung, dass die kinder am raschesten die sprachen nur dann erlernen, wenn die gouvernanten das russische nicht verstehen.

Anders ist es in den *lehranstalten* bestellt. Auch in dieser zeitperiode werden die erwähnten sprachen fast in allen mittlern und höhern lehr-

anstalten gelehrt, wenigstens was das deutsche und französische anbelangt, aber — die erfolge sind sehr ungenügend. Der ursachen gibt es viele; eine der wichtigsten vielleicht ist das ungenügende lehrverfahren. Nicht wenig einfluss haben natürlich auch folgende faktoren: *Die stundenzahl, die lehrbücher, die programme, die ansicht massgebender personen und behörden und die vorbildung der lehrer.*

Für die deutsche und französische sprache ist die wöchentliche *stundenzahl* folgendermassen verteilt:

	<i>Deutsch.</i> Stunden	<i>Französisch.</i> Stunden	<i>Anmerkungen.</i>
In knabengymnasien	19	19	Nach wahl eine von beiden sprachen obligat.
In mädchengymnasien	28	28	Keine obligat.
In kadettenanstalten	26	28	Beide obligat.
In realschulen	gegen 30	gegen 18	Beide obligat.
In universitäten	2	2	Auch englisch. Nur eine davon ist obligat. Literarische stunden sind separat.

Dass die stundenzahl in den gymnasien sehr gering ist, lässt sich vielleicht daraus erklären, dass auf die toten sprachen sehr viel stunden entfallen, auf die griechische 33, und auf die lateinische gar 42, und dies noch nach der im jahre 1890 verminderten stundenanzahl. Lehrer der alten sprachen sind gewöhnlich nicht echte russen, sondern tschechen.

In den mädchengymnasien sind die sprachen deshalb nicht obligat, weil in den separat bestehenden progymnasien fremde sprachen nicht gelehrt werden. Da die sprachen nicht obligat sind, so sind die leistungen nicht gar gross, besonders wenn die lehrerin sich nicht für ihren gegenstand interessiert. Dafür aber wird an den fräuleinanstalten auf die sprachen sehr grosses gewicht gelegt, und die erfolge sind dort sehr bedeutend. Die mädchen beherrschen die sprachen in wort und schrift. Die stundenzahl an den *realschulen* konnte leider nur annähernd angegeben werden.

Was die *lehrbücher* und *programme* anbelangt, so muss hervorgehoben werden, dass die letzteren mehr der neuen lehrmethode rechnung tragen, die lehrbücher jedoch, bis auf geringe ausnahmen, leider noch immer bei der alten übersetzungsmethode verharren. Eine besondere plage für die schüler sind die zum einschlafen langweiligen einzelsätze. Die programme sind besser, aber sie sind eigentlich ein gemisch von neuen anforderungen und alten vorurteilen. So wird z. b. an den kadettenanstalten in dem schon im jahre 1889 erschienenen programm als begrüssenswerte neuerung gefordert, so bald als möglich beim vortrage sich der fremden sprache zu bedienen, aber zugleich trifft man in den vorgeschriebenen

lehrbüchern für die doppelübersetzung unzusammenhängende einzelsätze. Der bezügliche *passus* heisst wörtlich: *esja rabòta wedětsja* (spr. *u jedjětsja*) *w bessědje uščitělja s uščenikami, pri perwoj uščennoschnostji, na inostranom jasikě* (alle arbeit wird geführt im gespräche des lehrers mit den schülern, bei erster möglichkeit, in fremder sprache). Aber diese möglichkeit kommt fast nie, weil es nicht möglich ist, zwei herrinnen zugleich zu dienen, der alten und der neuen methode.

Je mehr also die lehrer den neueren prinzipien huldigen, desto mehr trachten sie, mit hintansetzung des lehrbuchs den im allgemeinen sehr guten programmen genüge zu leisten; je mehr die routine arbeitet, desto mehr bleibt es, trotz guter wünsche von höherer seite, beim alten.

Viel hängt auch von den direktoren und inspektoren ab. Der eine hält sich sehr strenge an das vorgeschriebene lehrbuch, der andere sucht selbst den neuen prinzipien bahn zu brechen oder sieht stillschweigend den neuerungen zu. So tragen wir jedes jahr immer mehr nach der neuen methode vor. Wir benützten teilweise Berlitz, teilweise die wandbilder Hölzels, vieles trugen wir ganz nach eigenem gutdünken vor. Eine klasse jedoch blieb zurück von der neuen methode, sie lernte schlecht und — wir waren bemüht, dieselbe nach dem alten zopsystem zu führen.

Aber auch höhern orts scheint man noch nicht ganz einig über die vorteile der neuen methode zu sein. So wissen wir auf das bestimmteste, dass der minister der volksaufklärung sich sehr lobend über eine privatschule ausgesprochen, wo nach der sogenannten Berlitz-methode vorgetragen wurde. Um dieselbe zeit erklärte sich das komitee desselben ministeriums in einer kritik des neuen systems gegen die neue methode.

Hier ein schlagendes beispiel. Voriges jahr wurde unsere broschüre über die *Methodik der lebenden sprachen* (*Metodika nowič jazykov u rědgowěrnij metod*) in dem gelehrten komitee einer eingehenden besprechung unterzogen. Das resultat war, dass die methodik, die die neue methode entschieden vertritt, als *ungeeignet* erklärt wurde. In dem monatjournale der volksaufklärung kam diese besprechung im gelehrten komitee als rezension zum abdruck. Da in diesen offiziellen rezensionen sich die ansicht des gelehrten komitees abspiegelt und von der begutachtung desselben die einföhrung des lehrbuchs als obligater lehrgegenstand abhängt, so sei das hauptsächlichste hier aus dieser charakteristischen rezension erwähnt. Sie erschien im monate juli 1893 im *Journal des ministeriums der volksaufklärung*: »Die pädagogische bedeutung dieser methode ist fast nichtig.« »Aber selbst die praktische seite dieser methode — leicht und frei zu sprechen [wer sprach von leicht und frei?] — ist unerreichbar, wenigstens in den mittleren lehranstalten.« — »Aber vielleicht das grösste [jetzt kommt das schönste!] der übel bei dieser methode ist, dass diese methode, der geringen auswahl an material wegen, den schülern bald zueider wird und sie zur *langeweile* föhrt.« Eher könnte man behaupten, dass diese rezension langweilig sei. Die alte methode ist den schülern so

verhasst und so langweilig, dass wir sie, im gegensatz zur lustigen neuen methode, buchstäblich als *strafmittel* für bockbeinige klassen gebrachten, die neue hingegen als belohnung für fleissige klassen. Voriges jahr lernten bei uns vier klassen sehr gut, und eine war bockbeinig. Die erstern führten wir nach der neuen methode, die letztern nach der methode, die das gelehrte komitee für die lustigere hält. Dieses jahr jedoch ist diese klasse wie ausgewechselt, und alle 5 klassen lernen brav und gern nach der neuen, oder wie wir sie nennen, nach der sprechmethode (*razgovornij metod*). Im deutschen klingt diese benennung nicht recht, im russischen aber passt sie sehr gut, als gegensatz zur grammatischen und übersetzungsmethode.

Noch ein gelehrter ausspruch aus dem gelehrten komitee (seite 9): »Im allgemeinen lässt sich sagen, dass die von herrn Ječnac (spr. Jetschinatz) propagirte methode für die gymnasien und realschulen *nicht taugt*, deren aufgabe höher steht, als die erwerbung der sprachfertigkeit«. (Auch sehr gut. Gilt in andern lehrfächern dasselbe prinzip?) — Also: wichtig, unerreichbar, zuwider, taugt nicht. Nur so fort, gelehrter herr referent, so wird unser vaterland bald aufblühen.

Zur ehre der russischen unabhängigen presse sei es gesagt, dass dieselbe sich über die broschüre sehr anerkennend ausgesprochen hat: das weitverbreiteste monatjournal *Russkaja Mysl* 1892 no. 10, *Trud* no. 10, *Russkija Wjedomosti* no. 279, besonders *Petersb. Zeitg.* 1892 no. 241 und andere. Der gelehrte referent, der so grimmig gegen die neue methode loszog, ist — bitte es uns nicht für übel zu nehmen — zufällig ein deutscher.

Dass die neuen russischen sprachprogramme immerhin den neuen anforderungen gerecht zu werden trachten, ist aus folgendem wortlaut derselben (von 1889) ersichtlich: »Als das ziel des sprachunterrichts an den kadettenanstalten soll das verständnis leichter prosa dienen und einige fertigkeit im sprechen.«

Im programm für die gymnasien (1890) ist als ziel gesetzt: »das lesen und übersetzen der werke; alle praktischen übungen aber, und ebenso die grammatik, sollen nur eine für die lektüre dienende bedeutung haben.«

In den realschulen sind die forderungen viel näher der neuen methode, ähnlich wie an den militärlehranstalten. Besonders wird auf die kenntnis der deutschen sprache grosses gewicht gelegt.

In der neuesten zeit sind auch lehrbücher nach der neuen methode herausgegeben worden, doch sind sie noch wenig bekannt, und noch weniger allgemein anerkannt: *Cours élémentaire de langue française d'après la méthode intuitive ou l'enseignement par les yeux (d'après D. J. et E. Lehmann). A l'usage des écoles russes. Par Praderraud. 1^{re} partie. Riga, Kymmel Editeur 1892. — Cours pratique de langue française d'après la méthode naturelle (réelle). Par L. N. Fündel. Preis 70 kopeken. — Teilweise nach der neuen methode sind auch die deutschen lehrbehelfe: Mittelsteiner, Czekała, Lonvier. — Weiter: *Cours de langue française en trois parties, rédigé conformément aux derniers programmes du**

Ministère de l'Instruction publique. Lecture, conversation, exercices pratiques et grammaire. 1^{re} partie: cours élémentaire par Klentze, maître de langues vivantes à l'école réale. Zu diesem lehrbuch gab der autor noch eine separate anleitung heraus und nennt seine methode die praktische. Als hauptsächliche prinzipien sind darin angegeben: 1. Analytik. 2. Untergeordnete rolle der grammatik. 3. Die mündlichen übungen sind die hauptsache. — Auch ein lehrbuch für nichtrussen ist nach der neuen methode erschienen, oder wie der verfasser herr Schetzel sie nennt — die reale. Es ist sehr praktisch zusammengestellt und hält sich an das prinzip, die fremde sprache nur durch die fremde zu lernen. Herr Prader-vand und herr Klentze gehen nicht so weit: sie geben texte und übersetzungen in die muttersprache. Herr Fenn gab schon im jahre 1886 ein lehrbuch heraus: *Premières leçons de conversation, de lecture et d'écriture à l'usage des familles et des écoles russes. Enseignement intuitif d'après les tableaux La vie et la nature en Russie.*

Über die mangelhafte vorbildung der lehrer liesse sich viel erzählen. Genug damit, dass wir lehrer eigentlich gar keine pädagogische vorbildung genossen haben, und nicht nur die sprachlehrer, sondern auch die lehrer der andern gegenstände. Das examen fordert keine pädagogische bildung und auch die universität nicht. Eine spezielle pädagogische anstalt existirte früher; jetzt spricht man wieder davon. Beim examen für die sprachlehrer wird weder pädagogik noch didaktik oder methodik gefordert, noch auch psychologie und physiologie, dafür die lateinische sprache. . . . So schlecht steht es aber mit den erfolgen auch nicht, da fast alle lehrer, mit ansnahme der sprachlehrer, ihre bildung an der universität genossen haben. Auch von den sprachlehrern wird bald eine höhere bildung verlangt. Im allgemeinen kann man sagen, dass die schulperiode (die höhern lehranstalten eingerechnet) bei weitem nicht das gewünschte leistet, wenn sich auch nicht leugnen lässt, dass es auch hier nicht wenig rühmliche ausnahmen gibt. Der russe lernt die sprachen gern und auch sehr leicht. Die aussprache ist auch eine ganz gute.

In der dritten periode, wo das schicksal den menschen schon beim schopf nimmt und ihm sagt: du thust sehr gut, wenn du dir die fremden sprachen aneignest, du kommst besser vorwärts, du kannst für deine nation, für dein vaterland nützlicher sein, du kannst sogar an der kulturarbeit der menschen anteil nehmen oder doch dich selbst in deiner spezialität vervollkommen, — in dieser periode machen sich viele an das studium der fremden sprachen — mit grossem fleiss und grosser anstrengung; aber es geht nicht so leicht. Gewöhnlich lernen solche leute die höher verstehen, sie lesen die werke ihrer spezialität, übersetzen sie auch: sie können vielleicht radehrehen, aber zum fliessenden sprechen bringen sie es nicht, haben selbst keinen mut, sich in ein gespräch einzulassen.

Die gewöhnlichsten lehrbehelfe für diese lehrperiode sind die bücher für den selbstunterricht. Am meisten bekannt in Russland sind: Toussaint-Langenscheidt, Ollendorf, meisterschaftssystem Rosenthals und Robertson. Diejenigen, die praktischer sind, suchen einen guten lehrer oder gute kurse auf. So sind in Moskau schon einige abendkurse nach der Berlitzmethode eröffnet. In Petersburg existirt eine uns nicht näher bekannte methode Bourgarde. Wir hatten hier in Omsk einige privatschüler, die nach dem lehrbuch Berlitz unterrichtet werden, und es geht auch ohne hilfe der russischen sprache ganz gut, obwohl sie keine besonderen sprachtalente besitzen. Man will hier einen kurs für die telegraphenbeamten eröffnen und uns als lehrer desselben berufen. Wenn derselbe zu stande kommt, so werden wir nicht verfehlen, über die resultate zu referiren. Sehr oft aber kann man leuten begegnen, die nach den selbstunterrichtsbüchern eine zeitlang lernen und dann dieselben bei seite legen. Es geht nicht recht; es soll nach diesen selbstunterrichtern sehr langweilig zu lernen sein. Geduld und ausdauer haben die meisten nicht, um das begonnene zu vollenden. —

Soviel im grossen ganzen über den sprachunterricht bei uns. Es soll noch erwähnt werden, dass die leute sprechen lernen auch ohne alle bücher, ohne lehrer, durch blossen umgang mit den fremdsprechern. Alle russen, die hier unter den kirgisen leben, sprechen kirgisisch; alle kirgisen, die zu uns auf den *bazar* kommen, sprechen, so viel als nötig, russisch. — Und so ist es überall, wo leute verschiedener nationalität beisammen leben und durch den fortwährenden verkehr gezwungen sind, sich zu verständigen. Dieses *muss* ist auch ein grosser faktor im sprachlichen unterricht. Wenn man die sprache nicht recht braucht, oder ihren grossen nutzen nicht einsieht, so geht das sprachstudium nur sehr langsam von statten.

Wollen wir hoffen, dass die neue sprachmethode im verein mit andern faktoren die völker näher aneinander bringt, aber nicht, damit sie sich, wie die von verschiedener seite zusammengekauften und in einem hühnerstall untergebrachten hühner, befenden und zerfleischen, als ob sie etwas verschiedenes wären. Dem hühnerverstand ist das zu verzeihen, aber nicht dem menschenverstand.

Omsk in Sibirien.

JEČINAC.

BESPRECHUNGEN.

J. F. Horn, *Das zukunfts-gymnasium. Pädagogische zeit- und streitfragen.*
Herausgegeben von JOH. MEYER in Osnabrück. 29. heft (V. bd, 5. heft).
Gotha, verlag von Emil Behrend. 1893. 27 s. 8°.

Ein zukunftschild in briefen wird uns hier von einem deutschen gymnasium entworfen, wie es die phantasie des briefschreibers sich ausgemalt hat. Die gedanken sind nicht neu, die einkleidung und gefällige sprache

machen die lektüre angenehm. Die briefe sind alle aus Blankenburg datirt, einem städtchen im Schwarzathal, in dessen nähe das muster-gymnasium erbaut ist. Der verfasser hat selbst einen sohn auf der schule, der in die achte klasse versetzt ist, die unserer unterprima entspricht. In den grossen ferien, die die monate august und september umfassen, holt ihn der vater von der schule ab, um eine reise nach Tirol mit ihm zu unternehmen. Er hält sich vorher noch einige tage in Blankenburg auf, um das schulgebäude zu besuchen, dem direktor seinen besuch zu machen und sich über plan und methode des unterrichts zu informiren. In den briefen stellt er einen vergleich zwischen diesen neuen schulverhältnissen und denjenigen an, die er und sein freund in ihrer jugend kennen gelernt haben. Das neue gymnasium ist eine musteranstalt, alle menschen darin mustermenschen vom direktor bis zum letzten schüler der letzten d. h. nach Horn ersten klasse (von unten). Die sämtlichen forderungen sind nie zu erfüllen, weil die grundforderung niemals verwirklicht werden kann, auf der das ganze aufgebaut ist. Horn will den allgemeinen frieden durch eine europäische konvention sichern, dadurch die militärlast vermindern und das überschüssige geld der schule und den lehrern zukommen lassen. So lange diese bedingung nicht erfüllt wird, ist das zukunfts-gymnasium unmöglich, denn es ist tener. Es ist die einrichtung getroffen, dass nur einmal im jahre grosse f-rien gemacht werden und dann auch die versetzungen stattfinden. Es ist die zeit vom 1. august bis 1. oktober gewählt, weil die monate august und september die beständigeste witterung haben. Die gehalte der lehrer sind derart erhöht, dass sie nicht nur anständig leben, an geselligen freuden teilnehmen, sondern auch die ferien benutzen können, um sich durch bade-reisen oder besuch von sommerfrischen von den anstrengungen des be-rufes zu erholen. Hier hat der verfasser den wunden punkt getroffen. Die lehrer sollen als bürger des akademischen staates im praktischen leben als feine leute mit feinen maniren auftreten, sie sollen anständig haushalten, mit dem juristen und arzt gesellschaftlich als gleichgestellte verkehren, das alles verlangt jeder gebildete von den männern, denen er sein heiligstes, seine kinder, anvertraut. Keiner aber bedenkt, dass an vielen orten akademisch gebildete lehrer schlechter als subalterne bezahlt werden. Gebt den lehrern die nötigen mittel zum einigermaßen menschen-würdigen lebensunterhalt, und die meisten beschuldigungen, die gegen sie erhoben werden, fallen sofort weg.

Die äussere einrichtung von Horns zukunfts-gymnasium übersteigt natürlich die kühnsten wünsche, die man hegen kann. Palastartig, in form eines rechtecks, umschliesst der bau einen freien raum, sowohl an der aussen- wie an der innenseite läuft rings um das haus ein gedeckter säulengang, der dazu dient, auch bei regen und schneegestöber den schülern gelegenheit zu geben, vor der unbill alles wetters geschützt, sich im freien zu ergehen. Mitten auf dem hofe sprudelt ein springbrunnen, um den sich ein wohlgepflegter, kurzgehaltener rasen ausbreitet, während

der übrige teil des hofes mit feinem, weissen sande bestreut und von hochstämmigen, breitätigen bäumen besetzt ist, die gegen die sonnenstrahlen schützen. Im gebäude wohnen der direktor und der schuldienner. Der direktor in seinem einfachen, aber kleidsamen anzug ist feiner gentleman mit feinen maniren, dasselbe gilt von allen lehrern, die sog. originale der guten alten zeit sind längst verschwunden. Der direktor führt den besucher selbst durch die einzelnen klassenzimmer, die allen anforderungen der hygieine aufs peinlichste entsprechen. Entsprechend der äusseren einrichtung des gymnasium ist auch die methode, nach der darin gelehrt wird, gänzlich umgeändert. Der lateinische und griechische unterricht ist geblieben, und alle, die sich dem studium der philosophie, der klassischen philologie, der geschichte, theologie und jurisprudenzen widmen wollen, müssen das reifezeugnis eines humanistischen gymnasiums beibringen. Ein *examen rigoureux* findet nicht mehr statt, die reife ist einfach konferenzbeschluss. Es soll also auch systematische lateinische grammatik getrieben werden. Das deutsche wird aber der mittelpunkt des ganzen unterrichts. Die schrift bringt über den unterricht in den alten sprachen, im deutschen und in der geschichte nichts neues. Manches ist von der wissenschaft längst anerkannt und in der praxis durchgeführt, in anderen punkten geht der verfasser entschieden zu weit. Interessant mag es für die fachgenossen sein zu erfahren, was Horn über die behandlung der neuen sprachen im zukunfts-gymnasium sagt. In diesem unterricht tritt der praktische gesichtspunkt in den vordergrund. Ihre grammatik wird nur getrieben, so weit es für das verständnis der schriftsteller und eine gewisse gewandtheit des schriftlichen und mündlichen ausdrucks erforderlich ist. Auf die aussprache soll besonderes gewicht gelegt werden. In der konversation und dem schriftlichen ausdruck soll mehr auf gewandtheit und gefälligkeit der rede als auf grammatische genauigkeit gesehen werden. Über das englische wird weiter nichts gesagt, als dass es damit ebenso wie mit dem französischen stehe, es scheint also obligatorisch zu sein, während das hebräische ganz vom schulunterricht ausgeschlossen ist. Der verfasser ist wohl klassischer philologe und bringt daher den neuen sprachen wenig interesse entgegen. Was er über die *Académie française* — nicht *academie française* — und die französischen grammatiken sagt, ist falsch. Die feinheiten der französischen sprache sind keine »von der *Académie française* äusserlich nach einer bestimmten schablone gemachten vorschläge, nach denen die grammatiken fabrizirt werden.« Was der verfasser von den bestrebungen der reformer gehört hat, scheint ihm zu gefallen, im übrigen fehlen ihm die fachkenntnisse. Dem grössten wechsel ist der geschichtsunterricht unterworfen worden. Die ganze geschichte läuft in drei kursen durch das gymnasium, die deutsche tritt in den mittelpunkt. Die verteilung ist so angeordnet, dass in den ersten drei klassen die geschichte in biographischen bildern, in den drei folgenden in zusammenhängender darstellung aber nur als äussere, in den drei letzten in verbindung mit

den inneren, also staatlichen einrichtungen, verfassungsgeschichte u. dgl. durchgenommen wird. In der religion haben die schüler eine bibel in der hand, aus der »alles, was teils sittlich anstössig ist, teils mit den modernen errungenschaften der naturwissenschaften geradezu im widerspruch steht, ansgemerzt ist.« Wenn ich dem verfasser auch in vielen punkten nicht beistimme, so ist die lektüre seiner schrift trotzdem interessant.

Wismar i. M.

O. GLÖCK.

E. WEBER, *Die stellung der aussprache im fremdsprachlichen unterrichte*. Berlin. Mayer u. Müller 1892. 20 s. 4°.

Die kleine schrift ist dem fünften allgemeinen deutschen neu-philologentage überreicht und enthält sehr verständige ansichten eines pädagogen, der anscheinend die lebende sprache gut beherrscht. Die ansicht, dass die schüler so sprechen sollen, dass man sie für franzosen oder engländer halten könnte, ist natürlich durchaus verfehlt, wir können und wollen das nie erreichen. Um eine fremde sprache ganz zu erlernen, ist eine natürliche beanlagung, ein gewisser nachahmungstrieb notwendig, ja schliesslich ein mund, der wie der des franzosen oder besonders des engländers geformt ist. Wenn diese bedingungen auch niemals erfüllt werden, so dürfen wir doch in der pessimistischen auffassung nicht zu weit gehen. Es ist behauptet worden, eine leidliche aussprache des französischen sei nur durch fortgesetzten umgang mit franzosen, am besten in Frankreich selbst, zu erreichen. die schule könne hier doch nichts befriedigendes leisten; die viele mühe und zeit, die neuerdings daran gesetzt werde, sei so gut wie verloren und sollte besser benutzt werden. Merkwürdig ist es, dass man in dem mangel der guten aussprache einen vorzug hat finden wollen, indem das ohr des einheimischen durch den fremdländischen akzent angenehm berührt werde. Diesen grund, denke ich, wird hoffentlich keiner ernst nehmen; man wird doch das wohlgefallen, das man an einer hübschen, das deutsche anmutig radebrechenden französın, engländerin oder gar reichen amerikanerin findet, nicht als einen grund für den vorzug einer mangelhaften aussprache anführen wollen. Der verfasser unseres schriftchens hat viel gelegenheit gehabt, ausländer deutsch sprechen zu hören: franzosen und engländer, dänen und schweden, italiener und portugiesen, ja sogar türken, japaner und chinesen. Sie sprachen zum teil sehr flüssendes und reines deutsch, so wie sie aber aussprachefehler machten, berührte ihn das sehr peinlich. Ich habe genau dieselbe erfahrung gemacht. Ein »Wo abe Sie denn gestern gewesen?« aus dem munde einer noch so schönen pariserin klingt hart und beleidigt das ohr, das die leichte harmonische sprache noch so eben entzückte.

Baron von Courcel, der langjährige vertreter der französischen republik am berliner hofe, hat erklärt, dass er trotz seines langjährigen

aufenthaltes in Frankreich immer das französische noch nicht so aussprechen gelernt habe, wie manche deutsche es thnn. Zur vernachlässigung der aussprache beim unterrichte in den neueren sprachen hat sehr viel der umstand beigetragen, dass sich der schulunterricht in den neueren sprachen in den bahnen der alten gehalten hat. Nun ist ja besonders vom lateinischen allgemein die meinung verbreitet, dass seine aussprache leicht sei, und zwar behaupten das engländer und franzosen gerade so gut wie deutsche. Es gibt also eine englische, französische und deutsche aussprache des lateinischen; ja wir alle haben wohl die beobachtung gemacht, dass leute aus verschiedenen gegenden Deutschlands das lateinische nach ihrer mundart verschieden aussprechen. Die klangfarbe seiner muttersprache lässt jeder hindruchschimmern, wenn er eine fremde sprache spricht. Weber weist darauf hin, dass man vor etwa zwölf jahren angefangen hat, mehr rücksicht auf die quantität der lateinischen vokale zu nehmen, also nicht bloss *advēnit* und *advēnit*, *redēgit* und *redēgit*, sondern auch *vēnit* und *vēnit*, *videt* und *vidit* u. a. durch die aussprache zu unterscheiden. Leider ist diese strömung wieder im sande verlaufen; mir selbst ist es passirt, dass ein älterer kollege es nicht glauben wollte, als er durch die schüler erfuhr, dass ich in der lateinischen grammatik die worte nach der quantität ihrer vokale aussprache. Ich bin auch nicht mit meiner ansicht durchgedrungen, als ich *lūpus* von *lūna*, *pēdem* von *lēgem* und *fīdes* von *fīdus* durch die aussprache von einander unterscheiden wollte. Dieser mangel des lateinischen unterrichtes wird von manchen klassischen philologen anerkannt. Wenn ihm nicht abgeholfen wird, so soll uns vertreter der modernen sprachen aber nichts abhalten, für eine möglichst korrekte aussprache des französischen und englischen in den schulen zu sorgen. Weber sagt ganz richtig, dass wir nichts falsches dulden dürfen, wenn sich auch das beste nicht erreichen lässt. Man bedenke doch, wie enttäuscht ein junger mann sein muss, wenn er im verkehr mit ausländern plötzlich bemerkt, dass er in der sprache nicht nur sehr wenig, sondern sogar falsches gelernt hat. Ist es schon schwer, im reiferen lebensalter eine sprache neu zu lernen, so ist es fast unmöglich, sich eine falsche aussprache abzugewöhnen, die einem in der jugend eingeprägt ist. Weber erklärt das durch proben, die man mit erwachsenen engländern und englischen kindern anstellen kann. Dass die richtige und sinngemässe aussprache eines wortes ebenso wie die bedeutung einer grammatischen form nur im satze gefasst werden kann, ist selbstverständlich. Der verfasser wird aber sicher anerkennen müssen, dass die bestrebungen der reformer in bezug auf die aussprache schon manches gute gewirkt haben. Schulbücher von der art, wie sie der verfasser als beispiel für das einüben einer schlechten aussprache anführt, werden gott sei dank von tag zu tag seltener. Ich gebe ihm gerne zu, dass ich statt der transkriptionen *j'aime* (schehm), *croit* (kroa), *enfant* (angfang), *neige* (neesch), *voyageurs* (woajaschör),¹ *interrogent* (ängterroesch), *plonge* (plohnng), lieber auf jegliche art der aussprache-

bezeichnung verzichte. Ich habe in der besprechung von Jeaffresou und Boensels *English Dialogues with phonetic transcription* (*Mitteilungen zur Anglia*, 1892, bd. II, heft XII, s. 372—375) ausgesprochen, dass die phonetische transkription dort, wo ein ausländer fehlt, ausserordentliche dienste thut. Ich habe dort auch gezeigt, wie wenig zeit und mühe die aneignung der paar zeichen kostet, zumal jeder philologe heute die schriften von Vietor, Sweet, Western u. a. kennen muss. Ich bin auch nicht der ansicht, dass in der schule phonetik getrieben werden soll; der lehrer muss sich aber eingehend damit beschäftigen, wenn er für seinen unterricht nutzen daraus ziehen will. Die kleine schrift des verfassers wird hoffentlich die fachgenossen veranlassen, die aussprache nicht mehr als die sklavie der schrift anzusehen, sondern ihr den ihr als älterer schwester gebührenden ebenbürtigen platz anzuweisen. Fehler wie *répondit-il* ohne akzent werden sehr leicht verschwinden, wenn der lehrer jedesmal verbessert, wo *répondit-il* gesprochen wird. Durch unermüdliches vorsprechen muss man das ohr der kinder von vornherein an die richtigen fremdsprachlichen laute gewöhnen, dann wird der erfolg nicht ausbleiben. Dazu gehört aber vor allen dingen, dass die behörden ihre fachlehrer von zeit zu zeit immer wieder ins ausland schicken, um das ohr aufs neue zu üben. Ferienkurse an den deutschen universitäten, selbst die sechswöchentlichen kurse in Genf sind nicht die richtige art, das fremde idiom zu lernen oder zu befestigen, sondern es ist ein wenigstens dreimonatlicher aufenthalt in Paris oder London dazu nötig, dem zu hause die umfassendste vorbereitung vorausgehen muss. An diesen beiden zentren französischen und englischen lebens mit ihren museen, bibliotheken, nationalmonumenten und — *last not least* — ihren reichen theatern, den hauptbildungsstätten für das ohr, lernt man die sprache und das leben des volkes kennen. Hier lernt man das, was man für die konversation und die erklärang moderner schriftsteller in der schule braucht.

Wismar i. M.

O. GLÖCKE.

New Analytic Method of Learning Languages. I. Junior's German, comprising a methodical part; a systematic grammar part; and a German reading part, with a graduated glossary. By F. LANGE, Ph. D. — IV. *Graduated German Prose Writing* with copious notes; grammatical questions; a correspondence part; and an English-German vocabulary. By F. LANGE, Ph. D. Librairie Hachette, London, Paris, Boston. I: 1891: IV: 1890. 244, 193 s.

Zwei weitere kurse dieses werkes: *Intermediate German* und *Senior's German*, sind im prospekt in aussicht gestellt, liegen mir aber nicht vor.

Junior's German beginnt mit einer phonetischen einleitung, welche bis auf abschnitt 6 (transkription der texte in den ersten 12 lektionen) für den lehrer bestimmt ist. Dieselbe ist, wie auch die weitere behandlung der aussprache, nahezu einwandfrei. Die angewandte umschrift, welche

späterhin nur in den vokabelverzeichnissen der ersten 5 lektionen vorkommt, ist zwar nicht streng phonetisch, da sie auch zusammengesetzte zeichen für einfache laute, und umgekehrt, anwendet, wird aber für praktische zwecke wohl genügen. Der schüler soll an diesen umschriften die texte aussprechen lernen, ehe er letztere in orthographischer schreibung kennen lernt. Es fällt nur auf, dass das *b* in *obst* stimmhaft, und die vokale in *thun*, *nun*, *so* (im zusammenhang vor dem hauptton) kurz sein sollen. Auch ist einmal die steigende und fallende tonhöhe (*pitch*) wohl unrichtig durch *crescendo* und *decrescendo* erläutert. Ferner hätte verf. die nachlässige aussprache *gans* für *ganz* (neben *gants*) nicht aufnehmen sollen; auch die unterdrückung des *p* in *dampf*, *pfad* blieb besser unerwähnt. Noch schlimmer ist *gebm* für *geben*. Nächstens wird man noch das mundartliche *klahm* für *glauben* in schulbücher einführen. Endlich haben wir bereits so viele hässliche komposita, dass verf. nicht noch neue (*apfelweinschluck*, *frühlingsliedsceise*) zu erfinden brauchte. Auch das zeitwort *hinterlisten* konnte er sich ersparen.

Die ersten 12 lektionen des »methodischen teils« enthalten ansprechende und leichtverständliche gereimte verschen, die für den anfangsunterricht recht wohl geeignet sind. Jede lektion behandelt zunächst die ansprache, soweit es für das betreffende lesestück nötig ist. Dann folgt dieses selbst (*reading passage*), zuerst in lateinischer, dann in deutscher druckschrift. Auch ein alphabet in deutscher schreibschrift (*German handwriting*, statt *script*, vom verf. genannt) wird in l. III mitgeteilt. An grammatischem stoff wird zunächst die konjugation von *haben* mitgeteilt und von l. V an beginnt eine stehende rubrik *Grammar, in accordance with the reading passage*. Aber wie sieht es mit dem anschluss an die lesestücke wirklich aus? Einigen anhalt bieten letztere ja, aber vom infinitiv (V) enthält der text kein beispiel; *haben* in VIII ist nicht als hilfzeitwort vorhanden; die zwei andern, *sein* und *werden*, kommen überhaupt in VIII nicht vor, ebenso wenig der bestimmte artikel in X, die starke konjugation in XII (wo die form *du wardst* neben *wurdest* besser gestrichen wird).

Von XIII an folgen prosatexte. Zunächst ein stück *Die zeit*, worin einige zahlwörter, dann *Der himmel* (starke deklination); später *Der morgen*, sowie einige fabeln und anekdoten. Die anknüpfung des grammatischen ist eine sehr lose. Es kommt einmal vor *ich würde dulden*; *es würde bringen*. Daran schliesst sich paradigma (XVI) der *compound tenses*. Die formen *höher* und *lieber* geben anlass, die komparation abzuhandeln; auch für zusammengesetzte zeitwörter sind einige beispiele da; während ebenda die schwache deklination an ein wort in lesestück XV angeschlossen wird. Stück XVII bietet für die starke adjektiv-deklination die formen *neues*, *neue*, *fröher*. In XIX schliesst sich an *präsidenten* die deklination der fremdwörter (*loan-words*; die unterscheidung von fremd- und lehnwörtern kennt verf. nicht); an *möchte* ein schema der 6 modalverben, an *dieser* und *solchen* die behandlung der demonstrativa und relativa an. In XX genügt *ihn*, *euch*, *ihm*, *wir* für die deklination der

persönlichen fürwörter, *gegen* zur aufzählung der fürwörter mit dem akkusativ; *grossen* zur behandlung der unregelmässigen komparation. *Wühelms* in XXII genügt für die deklination der eigennamen; die konjugation von *brennen* etc. findet nicht den geringsten anhaltspunkt. Ebenso wenig die unregelmässige deklination und das passiv in der anekdote XXIV.

Der verf. hat nun selbst gefühlt, dass seine zusammenhängenden texte keinen genügenden stoff zur induktiven spracherlernung enthielten. Er fügt daher von XIII an zu jeder lektion *Permutation-Exercises* hinzu: deutsche und englische einzelsätze bekanntester art, wozu die wörter aus dem jeweiligen abschnitt und aus früheren genommen sind. (Vgl. Gessenius' *Elementarbuch*, welches allerdings einzelsätze nur in der muttersprache enthält). Hierbei fehlt es, ebenfalls in altherkömmlicher weise, nicht an eingeklammerten rat-schlägen für das, was der schüler noch nicht übersetzen kann.

Die vorrede bemerkt, dass diese methode richtiger analytisch-synthetisch genannt werde, da sie das lesestück in seine bestandteile auflöse und diese wieder zusammensetze. Da aber die einzelsätze, einschliesslich der fremdsprachlichen, doch den überwiegenden teil des übungsstoffes bilden, so bringt der verf. wenigstens das nicht, was man jetzt gewöhnlich analytische (oder induktive) methode nennt. Auch »neu« ist sein verfahren nur in beschränktem sinne, wenn auch nicht lediglich nachahmung früherer lehrbücher vorliegt. Nach dem methodischen teil folgt eine systematische grammatik (40 s.) zum wiederholen und ein lesebuch (fabeln, anekdoten, 34 s.) mit *graduated glossary*; durch letzteres wird dem schüler die arbeit sehr bequem gemacht.

An einzelheiten übergehe ich einige versehen in den umschriften. Unwissenschaftlich sagt verf. s. 65: *du nimmst for nimmst*; umgekehrt steht *nehmen* für *nennen*! Die form *alles* vor *freundes* s. 90 (woneben »or *alten*« nur eingeklammert) durfte nicht geboten werden. Ungenau steht s. 111 *stem-consonant* für »endkonsonant des stammes«. Die form *küchen* 119 für *küchlein*, niederd. *küken*, kenne ich nicht. Statt »most *German neuter verbs form their past compound tenses with sein*« (133 vgl. 120) sollte es heissen: *alle* intrans. verben, welche eine *bewegung* oder *veränderung* ausdrücken, und nur diese; (in Süddeutschland allerdings auch *stehen*, *sitzen*, *liegen*); dann hat der schüler etwas an der regel. (Dass bewegungsverben unter gewissen bedingungen auch mit *haben* konjugieren, braucht der *junior* noch nicht zu wissen). Die weglassung von *worden* im perfekt (*ich bin gesehen* 143) ist unstatthaft, stimmt auch nicht zum inf. perf. *gesehen worden sein* 144. Ein *rathaus* ist im allgem. nicht mit *Mansion House* 139, sondern *town hall* zu übersetzen. Dass es eine vierte wagenklasse nur in einem teil Deutschlands gibt, und dass das fahren dritter klasse in England jetzt für ganz anständig gilt, wird der verf. wissen: wozu aber dann der satz 6 auf s. 146? Übrigens sagt man nicht: »ich fahre zweite klasse«, sondern »zweiter«, wobei »in einem wagen« vor

dem zahlwort hinzu zu denken ist. Auch »welchen zug nimmst du?« hört man bei uns kaum.

Um den IV. teil *German Prose Writing* beurteilen zu können, müsste man wissen, ob ihm durch die teile II und III vorgearbeitet wird. Da aber nr. IV in einen *Junior's Part*, *Intermediate P.* und *Senior's P.* zerfällt, so kann wohl nur für die zwei letzteren noch ein gewinn aus den bisher fehlenden kurzen *Intermediate German* und *Senior's German* erwartet werden. Wahrscheinlich wird aber diese erwartung vergeblich sein, denn der *Junior's Part* von *German Prose Writing* nimmt auf *Junior's German* (I) keinerlei rücksicht. Verf. huldigt offenbar noch der ansicht, man lerne eine fremde sprache vorzugsweise dadurch schreiben, dass man möglichst früh mit hilfe von regeln und anmerkungen aus der eignen in dieselbe übersetzt. Also lediglich »übungsbnch« älterer richtung;¹ es fehlt hier, trotz dem gesamtittel, auch die leiseste spur »analytischen« verfahrens. Nur in dem teil, der die korrespondenz betrifft, werden auch deutsche muster gegeben. Die *seniors* sollen sogar Macaulay's *Warren Hastings* ins deutsche übersetzen, (eine aufgabe, die für den deutschen, der seine sprache beherrscht, gerade schwer genug ist), und zwar ohne hilfe von anmerkungen. Das beste an dem buche sind die *Grammatical Questions* zu schriftlicher beantwortung, welche sich indes nicht an oben besprochenes lehrbnch (I), sondern an eine andere grammatik desselben verf. anschliessen; wenigstens wird auf diese hingewiesen. Solche fragen spielen bekanntlich bei den prüfungen in England (neben übersetzungen in beiderlei richtung) eine wichtige rolle. Vielleicht thäten auch wir gut daran, diese art schriftlicher prüfung in der grammatik zuweilen mit der mündlichen abwechseln zu lassen.

Kassel.

M. KRUMMACHER.

F. NADER und A. WÜRENER, *Englisches lesebuch für höhere lehranstalten*. Mit litterarhistorischen und erläuternden anmerkungen, einer karte der britischen inseln und einem plan von London. Zweite auflage. Ausgabe für Deutschland. Wien, Hölder; Leipzig, G. E. Schulze, 1892. XII, 521 s. gr. 8°.

Dem günstigen urteil, welches diesem werke in der 1. auflage zuteil geworden ist, kann ref. nur beipflichten. Es ist eine reichhaltige und vortrefflich ausgewählte sammlung von lesestücken, welche einesteils mit den englischen lebensverhältnissen der gegenwart und vergangenheit bekannt zu machen, andererseits in die englische litteratur einzuführen ge-

¹ Dass ich selbst zu einem derartigen werke für geförderte lernende, *Selections for German Prose Composition* von H. S. White, Boston 1891, einen teil des vokabnlars und der anmerkungen geliefert habe (s. d. vorrede), werden mir eifrige reformer hoffentlich verzeihen. Prof. White (Cornell University, N. Y.) wird ja die bedürfnisse seiner studenten kennen.

eignet sind. Neben den verschiedenen arten der prosa ist daher auch der dichtung reichlicher raum zugemessen. Durch 47 seiten »litterar-historische anmerkungen« (in welchen die altenglische und die mittel-englische periode mit recht kurz erledigt werden) wird die brauchbarkeit des huches erhöht. (Über die gewöhnliche, aber irrige ansicht von einem starken einfluss Jean Pauls auf den stil Carlyles, s. 449, habe ich mich in den *Engl. Stud.* bd. XII geäußert). Besonders verdienstlich aber sind die »erläuternden anmerkungen« (s. 451—517), welche diese chrestomathie zu ihrem grossen vorteil von den meisten andern unterscheiden. Sie enthalten in knapper fassung eine grosse fülle nützlicher belehrung und werden nicht nur dem schüler förderlich, sondern auch dem lehrer höchst willkommen sein. Sie beschränken sich fast ganz auf sachliches; in sprachlicher hinsicht ist nur die bedeutung oder aussprache der bei Thieme-Preusser nicht vorkommenden wörter angegeben und sind abweichungen von der jetzigen sprache der gebildeten erklärt.

Ich möchte zu diesen trefflichen anm. einige berichtigungen und zusätze (nach der reihenfolge der seiten) geben. (Chrestomathien ohne anm. zu machen ist ja freilich leichter.) 451 *Arundel*, erste silbe kurz. *Augustine*, das *i* kurz. Azincourt 1415, nicht 13. 452 leuchtturm zu (auf) Eddystone: der alte nämlich, vor kurzem durch einen neubau ersetzt; der alte turm ist am hafen von Plymouth wieder aufgestellt. *Birmingham* spr. *ŋ* ohne nachfolgendes *g*. 454. *The battle of Landen*, in welcher Wilhelm III. 1693 von den franzosen besiegt wurde, passt ganz gut; denn die dort empfangene wunde nötigte den korporal Trim, den kriegsdienst des genannten königs (*his service* s. 41,22 bezieht sich auf *King William*) aufzugeben. Dieselbe schlacht und verwundung wird auch *vol. IX, chap. 31 (orig. ed.)* des *Tristram Shandy* erwähnt: kurz vorher *ch. 28* (und *vol. II, ch. 1*) die belagerung von Namur (1695), bei welcher »onkel Toby« verwundet wurde, und *vol. II, ch. 5* lesen wir: *the poor fellow had been disabled ... at the battle of Landen, which was two years before the affair of Namur*. Dass nach s. 37, z. 30 f. der korporal i. j. 1712 verwundet worden sei, ist ein missverständnis der hgg. In dies jahr verlegt Trim nach anfänglicher unsicherheit (37,7) sein märchen vom könig von Böhmen. Warum dieses jahr *the year next him* genannt wird, erklärt sich aus *the very moment in which the Corporal was telling his story* (37,22 f.). Das geschieht nämlich i. j. 1713; denn seit *vol. VI ch. 31* (friede von Utrecht, schleifung von Dünkirchen) bleibt die erzählung (unterbrochen durch eine spätere reise Tristrams) in diesem jahre stehen; sie betrifft hier dinge, die vor der 1718 erfolgten geburt Tristrams geschehen sind. Es ist also keineswegs mit den hgg. an Landau zu denken. — Zu *every ball had its billet* s. 41, z. 18 möchte noch zu bemerken sein, dass man jetzt gewöhnlich sagt *every bullet has etc.* (so auch *II, ch. 5 musket bullet*), und dass *billet* quartirzettel bedeutet. 456, nr. 23 lies 22; ebenso sind auf s. 454 nr. 24, 25 verdruckt (weitere notizen über druckfehler bes. bei eigennamen stehen auf wunsch zur verfügung). *Short weapon* schiess-

gewehr? Könnte wohl auch dolch oder schwert bedeuten. 458 *bottle holder* »der zur stärkung (des boxers) eine flasche führt« kann missverstanden werden: es ist ein fläschchen mit essig zur stillung des blutes, wie ich einmal gelesen habe, aber jetzt nicht nachweisen kann. 460 Bristol »durch einen kanal« mit dem meere verbunden? Bristol liegt an einem der flüsse *Avon*, dieser mündet in den *Bristol Channel*, welcher selbst schon zum meere gehört. 461 unten *portclose*? *portcullis* = *portecoulisse*. 462 unten *arquebusier*: a lang! 463 erscheinen die nonkonformisten als unterart der *dissenters*; richtig 504 *Nonconformists* soviel wie *Dissenters*. 464 »die mitglieder der universität sind abhängige und unabhängige«. Die hgg. meinen wohl *attached* und *unattached students*; erstere wohnen in den *colleges*, aber nur ausnahmsweise kostenfrei, letztere bei privatleuten, wie bei uns üblich ist, beide also (in der regel) »auf eigene rechnung«. Das unterschreiben der 39 artikel (»alle 39 a.«, sagen die hgg.) ist jetzt auch für die *fellows* oder zur erlangung der grade nicht mehr erforderlich. 465: Der s. 3 erwähnte dr. Johnson ist allerdings der lexikograph; s. Boswell *chapt. I.* — *D. L. L.*: man schreibt stets *L. L. D.* 465 *Cannon Station*, i. *Cannon Street Station*. Inigo Jones († 1651) soll u. a. die säulenhalle der St. Paulskirche gebaut haben. Liegt hier eine verwechslung mit Wren vor? 472 *Queen's Councillor*: i. *Queen's Counsel*. 478: Die mitgliederzahl des unterhauses ist seit 1885 geändert (670) und anders als früher auf die vier länder verteilt; s. Wendt, *England*. Nach diesem werke hat das *Cabinet* mindestens 10 (N. & W.: 9) mitglieder und kann 22 haben. Die »Committee«-sitzungen des unterhauses finden keineswegs mit ausschluß der öffentlichkeit statt; ich selbst habe im juli 1893 mit vielen andern »strangers« einer solchen beige-wohnt. *Northumbria* ist das ganze England nördlich vom Humber. 418 *Twenty-ninth*: Hume (randbemerkung) 19^a. Wenn Hume recht hat und Green neuen stil meint, so hätte G. 28^a schreiben müssen. Nach der inschrift des neuen denkmals in Plymouth wäre die armada von dort aus am 19. gesehen worden. Ist dies richtig, so möchte sie am Lizard schon am 18. (27.) erschienen sein. *Adflavit Deus*: liess Elisabeth die medaille prägen? Nach Weber die holländer. 482 *Law Courts* »zwischen Fleet Street und Strand«; richtiger am (oder im) Strand nahe an der stelle, wo diese strasse in Fleet Street übergeht. 483 *Lucerne*: dass Luserna bei Pinerolo gemeint ist, sollte gesagt und der name des kardinals (Mazarin) angegeben sein. 485 *Loughborough*, erste silbe spr. *lof*, nicht *lok* (»stadt in Leicestershire). 487 *Bramstange*: i. *bramstenge*. 491 *The Pleasures of the Imagination*: das zweite *the* zu streichen. *Noll*, *Ned*, das *n* aus *mine* erklärt. Vielleicht richtig, aber wie erklärt man *Ted* = *Edmund*, *Polly* = *Mary*? *Ardagh*, das zweite *a* ebenfalls lang. 493: Das längst abgebrochene *Carlton House* war verschieden vom gebäude des *Carlton Club* und stand auch nicht in derselben strasse (s. Rodenberg, *Tag und nacht in London*). — »Herausgegeben« wurde der *Spectator* gleich dem *Tatler* von Steele (s. H. Morley),

nicht (wie auch s. 414 steht) von Addison. 494: Dass die rechtswissenschaft an den englischen universitäten »nicht vertreten« sei, ist nicht richtig. Sonst würden sie wohl auch nicht den juristischen doktorgrad erteilen. Es gibt lehrstühle für dieses fach in Oxford, Cambridge and London (*Univ. College* und *King's College*). Ob von diesen vorlesungen viel gebrauch gemacht wird, ist eine andere frage. 495: Mrs Siddons hat zwar ein denkmal in der westminsterabtei, aber es steht nicht im poetenwinkel. 496 *one's self* (doch ohne hindestrich) wird auch jetzt noch neben *oneself* geschrieben. 497 »das katholische toleranzgesetz«: unzulässige verkürzung. 502: *To point a man's destiny toward St. Luke's* ist missverstanden; was soll hier der »nachsommer«? *St. Luke's* ist ein irrenhaus in London. 503: über *Priory Council* s. Escott, *England*, s. 370 f. 504: Der name *grammar school* deutet nicht an, dass nur »etwas« latein gelehrt wird. *Petty jury*: man schreibt gewöhnlich *petty*. 505: *Whately* hat besonders auch eine allbekannte logik geschrieben! 506 (zu 298): »*the prince of all philosophers*« (Newton) sollte erklärt sein. 508 *to defy to arms* »jemandem trotzend zu den waffen greifen«: vielmehr: zu den waffen, d. h. zum kampf, herausfordern. 510 *Dryden*: vermutlich name einer örtlichkeit (*dry den*?) bei Roelin? vgl. *Hawthornden*. 511: Wenn die hgg. die stelle aus Byron s. 369, str. 11, z. 2–4 konstruieren können, so wäre ein hinweis dankenswert. Ref. kann es nicht und hat daher vor einigen jahren in den *Engl. Stud.* die konjekturen *on the mightiest* statt *of* zu begründen gesucht, ohne bisher sei es widerspruch, sei es zustimmung zu finden. 513 (zu 381) *Waterish Burgundy*: Es wäre gut, anzumerken, dass die Niederlande (Schelde- und Rheindelta!) gemeint sind. Der deutung »sumpfig« bedarf es daher wohl nicht. 516 *cad* eigentlich »ferkel«? Quelle? Sonst im *slang* = omnibus-kondukteur. Die schreibung *cheque* ist im kaufmännischen sinne mindestens so gewöhnlich wie *check*.

In orthographischer etc. hinsicht ist für unsere schulen (im reich) zu schreiben *Londoner* st. *londoner* 492; *Kabinette* 505; *Waldenser* 483; ferner sollte *Laken* 569 als neutrum gebraucht, *entfallen* 471 in *ausfallen*, *Erlässe* 479 in *Erlasse* und *weilers* 502 in *weiter* geändert werden.

Kassel.

M. KRUMMACHER.

Englische lesestoffe: 1. WASHINGTON IRVING, *The Life and Voyages of Christopher Columbus*. Zum schul- und privatgebrauch herausgegeben von J. BAUER und dr. TH. LINK. Mit *questionnaire*, wörterverzeichnis und karte. München, J. Lindauer (Schöpping). 1892. IV, 139 s. 8°.

2. *Ranke's History of the Popes*, by Th. B. MACAULAY. Herausgegeben von prof. dr. A. HEMME. Dresden, Kühnemann. 1891. XI, 64 s. 12°.

3. *Modern English Comic Theatre with Notes in German* by Dr. K. ALBRECHT. (Nr. 4) *The Bengal Tiger*, by Ch. DANCE. (Nr. 10) *Advice Gratis*, by Ch. DANCE. (Nr. 50) *A Storm in a Tea Cup*, by B. BERNARD.

(Nr. 64) *Slighted Treasures*. (For female Characters only.) By W. SUTER. (Nr. 71) *Box and Cox*. By J. M. MORTON. Leipzig, Hartung & sohn. 46, 43, 29, 23, 33 s. 16°.

1. Wer ein ausführliches, gedrucktes *questionnaire* für nötig oder wünschenswert hält, kann es hier finden. Dass ein solches für die häusliche wiederholung einigen nutzen gewähren kann, will referent nicht bestreiten. Doch entgeht durch dies hilfsmittel dem schüler die ebenfalls nützliche übung, selbst fragesätze über das gelesene zu bilden. Ich habe nicht alle fragen des *questionnaire* angesehen; aufgefallen ist mir: 71 *Did C's theory ... find adherents?* (soll wohl heißen *adherents*). 72 *By what was he ALSO NOT to be daunted? Where had these two dukes principalities lie (st. lying).* 77 *What WERE to be seen ...?* Im wörterverzeichnis ist die aussprache in einfacher, aber ziemlich ausreichender weise bezeichnet. Seltsamer weise steht in den diphthongen *ou* und *oi* nicht nur auf dem *o*, sondern auch auf dem zweiten vokal ein zirkumflex, der doch ein längezeichen ist; auch ist es ein übelstand, dass *ôu* und *ow* denselben laut bedeuten, und endlich ist das *o* in *house* keineswegs gleich dem *o* in *form*, wie man nach dieser bezeichnung (beidemale *ô*) annehmen müsste. S. 93 *adapt*, l. *adapt*. S. 136 *virgin* jungfrau Maria; dann war (wie im text s. 56. 57) *Virgin* zu schreiben. *Latine (sails)* 22 ist wohl wie *latern* zu sprechen, wie es auch manchmal geschrieben wird. — Hier und da ist eine fusssnote gegeben, man sieht nicht recht, nach welchem prinzip. *Cyango*, *Cathay*, *Alhambra* sind erklärt, aber nicht *Lepo* s. 17, *el Chico* (= der kleine) s. 18, *de Rabida* s. 10. — Eine kurze einleitung über Irvings leben und werke ist dem texte vorgedruckt. Ungenau wird dort das *Sketch book* ein reizend's gemälde der englischen sitten genannt. Weder ist es ein gemälde, noch beziehen sich alle stücke auf England, noch handeln alle von sitten.

2. Textausgabe mit orientirender einleitung und inhaltsübersicht. Der druck ist schön und korrekt, das format handlich. Von den schwierigeren wörtern und eigennamen ist die aussprache in einem anhang nach Tangers *Namenlexikon*, doch unter übertragung in eine wirklich phonetische umschrift, angegeben. Unrichtig ist in den namen *Abberille*, *Arignon*, *Marat* das *a* durch *u* (= *u* in *sun*) wiedergegeben; die engländer sprechen hier im ersten und zweiten fall ihr kurzes *a* (in *man*), (so wohl auch in *Somasca*, *Zadig*;) in *Marat* ihr langes *a* (in *father*).

3. Leichte ware, aber unterhaltend und zur einföhrung in die umgangssprache und (nach manchen seiten) in das englische leben geeignet. Die anmerkungen setzen sehr wenig kenntnisse voraus. Die übersetzung »das glaube ich schon« für *I dare say* (nr. 4) passt s. 17 nicht, sondern erst s. 29, wo auf die frühere anmerkung zurückverwiesen wird. *New-fangled* s. 32 ist mehr »neumodisch« als »neugebacken«. Nr. 10, s. 26 *you look so young to what he does*, anm.: ihm gegenüber; hier müsste wohl zunächst *does* = *looks* erklärt werden. Bei 32 *not fit for a four-legged brute, much less a two* wäre auf die komische wirkung der ellipse

hinzuweisen; ebenso auf das (seitens der sprecherin) unbeabsichtigte wortspiel s. 30: *he brought me up there, and now he has brought me down here*. Nr. 64, s. 18 wäre auf den doppelsinn von *soft* zu achten; s. 22 ist die zweite bedeutung von *plain* (neben »deutlich«) nicht »einfältig«, sondern »unschön, hässlich«.

Kassel.

M. KRUMMACHER.

All Along the River. By M. E. BRADDON. (Tauchn. Ed., vol. 2925/6.)

Bei Trelasco, in einem winkel von Cornwall, liegt *The Angler's Nest*, ein nettes, heimliches häuschen, in welchem frau Isola auf die heimkehr ihres gatten harrt. der als offizier in Indien dient.

In der nähe des häuschens führt ein reizender fluss seine klaren wässer durch herbstlich stille wälder dem nahen meere zu. Die einsame frau liebt es, sich im boote den fluss entlang treiben zu lassen und beim murmeln der wellen und rauschen der bäume zu träumen von vergangenem und künftigem, vom leben und vergehen. Und wenn sie sieht, wie der wind das welke blatt vom baume reisst und die ziehende flut es fortträgt in unbekannte ferne, ahnt sie, dass bald ihr lebensschiffchen, vom strome der leidenschaft ergriffen, in ein uferloses meer hinausgeführt werden soll?

Und dann kommt die alte geschichte. Während der langen abwesenheit ihres gatten unterliegt die blutjunge und alleinstehende frau den verführungskünsten eines interessanten lords. Sie hat nicht den mnt, ihren fall dem heimgekehrten gatten zu gestehen, und geht an ihrem geheimnis zu grunde. Erst auf dem totenbette offenbart sie dem manne die begangene untreu. Diesen personen steht — was auch nicht neu ist — ein zweites liebespaar gegenüber, die schwester des betrogenen gatten und der jüngere und bessere bruder des lords. Ihre glückliche vereinigung gibt dem ganzen einen versöhnenden abschluss. Nicht alle gehen auf dem strome des lebens unter. Den einen verschlingt die welle, den andern hebt sie.

Schliesslich verschmäht die verf. nicht, sich eines alten kunstgriffes zu bedienen, um die wirkung der sterbeszene zu erhöhen. Sie lässt der sterbenden frau den geist ihres liebhabers erscheinen, der — wie sich später ergibt — zur selben stunde irgendwo bei einem schiffbruch ertrunken ist. Oder soll dies eine konzession an den immer mehr nm sich greifenden spiritismus sein? Beiläufig bemerkt, wäre es nicht uninteressant einmal zu untersuchen, welchen einfluss die lehre von der vierten dimension bereits auf die anglo-amerikanische belletristik ausübt.

Wien.

A. WÜRNER.

Grisly Grisell. By CHARLOTTE M. YONGE. (Tauchnitz Edition, vol. 2924.)

Die handlung spielt in der zeit der kämpfe zwischen der roten und der weissen rose. 'Grisell Dacre, die tochter des baron Whitburn, ist

durch eine pulverexplosion im gesichte schrecklich und für immer entstellt worden, weshalb sie *Grisly* Grisell genannt wird. Dennoch gelingt es ihr durch herzensgüte und aufopferung die liebe des mannes zu erringen, dem sie seit ihrer kindheit ihre zuneigung geschenkt hat.

Diese Griseldisgeschichte ist schlicht erzählt und gäbe wegen der reinheit ihrer motive und des echten christentums, das in der heldin verkörpert ist, einen passenden lesestoff für unsere höheren schulen, namentlich für töchterschulen. Dabei wäre auch in bezug auf realienunterricht etwas zu gewinnen. Der leser wird in das England des 15. jahrhunderts mit seinen blutigen parteikämpfen, frommen pilgerzügen und seinem blinden hexenglauben eingeführt. Er lernt das prunkvolle treiben an den grossen herrnsitzen und das ärmliche leben in den kleinen schlössern kennen. Durch das auftreten historischer persönlichkeiten, wie des druckers Caxton, ist ferner die handlung in interessanter weise belebt.

Wien.

A. WÜRZNER.

JOSEPH SARRAZIN, *Das moderne drama der franzosen in seinen hauptvertretern*. Mit textproben aus dramen von Augier, Dumas, Sardou, Pailleron. 2. aufl. Stuttgart, Frommann. 1893. 325 s.

Mit recht widmet der verf. den bei weitem grössten teil seiner betrachtungen dem zeitgenössischen sozialen und sittendrama. — Auf fünfzig seiten führt er Diderots bürgerliches drama, Beaumarchais' tendenzkomödien, dann Delavigne und Victor Hugo als romantiker, schliesslich die *école du bon sens* mit Ponsard, Augier (*Ciguit*, *Gabrielle*) und Scribe nebst mitarbeitern vor. Nach dieser anregend und anschaulich geschriebenen übersicht behandelt er ausführlicher Augier, Dumas fils, Sardou, Pailleron, Halévy, Meilhac, Zola. Wir erfahren die hauptsächlichsten lebensschicksale sowie die schriftstellerische entwicklung dieser männer und werden durch meist wohlgeformte inhaltsangaben der hervorragenden stücke mit den behandelten problemen, mit der technik und eigenart der dichter bekannt gemacht. Die zahlreichen textproben enthalten hervorragende und charakteristische szenen, sie tragen dazu bei, das verständnis der analysen sowie die beurteilung der dichter zu vertiefen.

In vielen beurteilungen ist dem werke bereits hohes lob zu teil geworden, und ich halte dies auch für verdient; denn es beruht auf gründlichem studium, tüchtigen kenntnissen und hilft einem dringenden bedürfnis ab. Trotzdem aber kann ich nur bedauern, dass die angezeigte 2. auflage eine ganz unveränderte, blosse titelaufgabe ist, denn zu ergänzen, zu verbessern und zu vervollkommen gab es doch auch manches. Nicht alle analysen besitzen die wünschenswerte klarheit und abrundung, noch auch die stilistische schönheit, welche gerade an abhandlungen, wie diese, so wohl thut. Auch grammatische flüchtigkeiten hätten beseitigt werden können, so besonders die, wie es scheint, überhand nehmende beziehung

des poss. *ihr* auf sächliche wörter; z. b. »Niemand bekümmerte sich um das bescheidene wesen, am wenigsten ihre stiefmutter.« Derartiges findet sich recht oft, bisweilen mehrmals auf einer seite (286, zeile 18, 21). — Nichtsdestoweniger ist Sarrazins buch sehr lesenswert und jedem als nützlich zu empfehlen, der sich schnell, angenehm und einigermaßen gründlich in die zeitgenössische dramendichtung der franzosen einführen will.

Dortmund.

WILH. KNÖRICH.

BLOCH (GILBERT), *Die reform der französischen orthographie im anschluss an die petition Havet, professeur am Collège de France, an die Académie française.* 234 s. gr. 8°. Biel, selbstverlag des verfassers.

Die forderung, die französische orthographie zu vereinfachen, ist durchaus nicht neu, sondern lässt sich fast bis ins 15. jahrhundert zurückverfolgen. Gerade in den letzten jahren aber ist sie in fachzeitschriften wie in der tagespresse, in gesellschaften und vereinen mit ganz besonderem nachdruck geltend gemacht worden. Auch wir deutschen, in deren unterrichtssystem das französische eine so hervorragende stelle einnimmt, dürfen dieser bewegung nicht gleichgültig gegenüberstehen, denn durch eine vereinfachung der orthographie würde der französische unterricht in unseren schulen eine entlastung und erleichterung erfahren, die lehrende wie lernende mit lebhaftester freude begrüßen müßten.

Welche hemmnisse die orthographischen schwierigkeiten einem flotten und lebendigen betriebe des franz. unterrichts bereiten, hat d. verf. des vorliegenden buches in besonderem masse erfahren können. Als lehrer des technikums zu Biel liegt ihm die aufgabe ob, schüler von ganz verschiedenartiger vorbildung in möglichst kurzer zeit zum praktischen gebrauche des französischen in wort und schrift anzuleiten. Er will daher in seinem buche zeigen, welche vorteile eine reform der gegenwärtigen schreibweise bieten würde, und in weiteren kreisen, auch ausserhalb Frankreichs, interesse für diese wichtige frage erwecken. Dass gerade uns deutschen ein urteil in dieser frage zusteht, wird man kaum bestreiten können. Eine verständige reform ist ohne kenntnis der historischen grammatik nicht denkbar; diese wird aber in Deutschland noch eifriger betrieben als in Frankreich selbst.

Mit recht beginnt Bloch seine darstellung mit einer übersicht über die entwicklung der franz. sprache. Er charakterisirt die einzelnen sprachperioden und die in ihnen massgebenden einflüsse und veranschaulicht sie durch zahlreiche den verschiedensten litterarischen denkmälern entlehnte sprachproben. So erkennt der leser nicht nur, wie die heutige schreibweise zustande gekommen ist, sondern lernt zugleich die einfachheit und klarheit der orthographie des altfranzösischen schätzen. Am schlusse dieses abschnittes finden sich einige interessante mittheilungen über die gesellschaften, die sich die weitere verbreitung des französischen

zur aufgabe stellen, sowie über das wiederaufleben der mundarten und ihr verhältnis zur schriftsprache.

Der zweite teil von Blochs arbeit beschäftigt sich mit den reformbestrebungen selbst, deren vertreter sich in drei gruppen: die gemäßigten, die radikalen und die phonetiker, einteilen lassen. Wenn die gemäßigten sich schon damit begnügen, das *x* am ende der worte durch *s*, die verdoppelung von *l* und *t* in den verben auf *-eler* und *-eter* durch den *accent grave* zu ersetzen, doppelkonsonanten zu vereinfachen und eine reihe überflüssiger (etymologischer) buchstaben fallen zu lassen, so beschränkt sich das streben der radikalen oder neographen nicht mehr auf einzelne worte, sie wollen vielmehr das alphabet umgestalten, um grössere übereinstimmung zwischen laut und schriftzeichen zu erzielen. Am weitesten gehen auf diesem wege die phonetiker; allerdings haben deren bestrebungen wohl am wenigsten aussicht auf praktische verwirklichung.

Dem gegenwärtigen stand der reformbewegung ist der 3. teil des buches gewidmet. Um von blossen abstrakten erörterungen endlich zu wirklichen greifbaren erfolgen zu gelangen, haben sich alle freunde einer reform der orthographie unter führung des professors Havet zu einer petition an die *Académie française* vereinigt. Wie gross in allen kreisen der bevölkerung das bedürfnis einer reform ist, lässt ein blick auf die unterschritten dieser petition erkennen, unter denen sich die namen der angesehensten professoren und politiker, ärzte und geistlichen finden; das *Institut de France* allein ist durch 38 namen vertreten. Trotzdem liess sich nicht voraussetzen, ob die akademiker sich für kompetent erklären und die initiative ergreifen würden. Erst nach dem erscheinen von Blochs buch ist die entscheidung gefallen: die sache des fortschritts hat gesiegt, wenn auch nur mit einer mehrheit von zwei stimmen. Welche zugeständnisse die gelehrte körperschaft dem drängen der reformer machen wird, soll demnächst in einem besonderen schriftchen bekannt gegeben werden; man darf schon jetzt bestimmt annehmen, dass die neuerungen sich in massvollen grenzen bewegen werden.¹

Aber schon vor der entscheidung der akademie hatte die reformbewegung einen recht beachtenswerten erfolg erzielt, der in einem erlass des unterrichtsministers Bourgeois an die rektoren zum ausdruck kommt. Dieser erlass verfolgt den zweck *d'interdire l'abus des exigences grammaticales dans les dictées*. Mit wahrhaft weitem und freiem blicke empfiehlt hier der unterrichtsminister allen lehrern bei der korrektur der *dictées* nachsicht für alle die fälle, wo der sprachgebrauch noch schwankend ist, wo die logik gegen den sprachgebrauch entscheidet (z. b. *contraindre* neben *êtreindre* n. a.), und endlich, wo es sich um regeln handelt, die von früheren grammatikern als hindend aufgestellt, von der neueren philologie aber als unberechtigt und unhaltbar erwiesen worden sind. Es wäre in der that dringend zu wünschen, dass dieser erlass auch allen deutschen

¹ Man vergl. den aufsatz von K. Kühn, *N. Spr.* 1 s. 339 ff. *D. red.*

lehrern des französischen bekannt würde und dass sie ihn im sinne dessen, von dem er ausging, befolgten!¹

Zum schlusse möchten wir noch die punkte anführen, in denen der verf., nach prüfung der verschiedenen reformvorschläge, die franz. orthographie für verbesserungsfähig hält. Es sind folgende: 1. ersatz des stummen endbuchstaben *x* durch *s*; 2. wegfall der verdoppelung von *l* und *t* in den verben auf *-eler* und *-eter* und ersatz derselben durch den *accent grave*; 3. wegfall sämtlicher doppelkonsonanten; 4. anschluss der substantiva auf *-tion* an die auf *-sion*; 5. wegfall unnützer etymologischer buchstaben; 6. ersatz von *ph* durch *f*, von *y* durch *i*; 7. wegfall von *h* in *th* und *ch* (vor konsonanten); 8. angleichung des nasal en an *an*; 9. gänzliche beseitigung des bindestrichs und möglichste agglutination der zusammengesetzten wörter; 10. wegfall der veränderlichkeit des *participe passé* bei *avoir*; das mit *être* verbundene *part. passé* dagegen ist stets veränderlich, auch bei den reflexiven verben mit vorausgehendem dativobjekt. Wir brauchen nicht erst darauf hinzuweisen, wie viele regeln mit diesen vereinfachungen fallen würden, und wie viel kostbare zeit durch sie für einen lebendigeren sprachbetrieb frei werden könnte!

Dass allerdings alle diese wünsche mit einem schlage verwirklichung finden, lässt sich kaum annehmen; vielleicht darf man aber eine allmähliche einföhrung dieser verbesserungen erhoffen. Auch Arsène Darmesteter, einer der eifrigsten bekämpfer der gegenwärtigen schreibweise, war der ansicht, man dürfe nur schrittweise, etwa in jeder neuauflage des wörterbuchs der akademie, mit neuerungen vorgehen. Die aufnahme in das wörterbuch würde gerade den sichersten erfolg verbürgen.

So sei das buch Blochs, das viel anregendes bringt, hiermit warm empfohlen. Eine reihe von druckfehlern, sowie gewisse eigenartige, aus der heimat des verfassers erklärliche ausdrücke, an denen man zuweilen anstoss nimmt, vermögen den wert desselben nicht zu schmälern.

Wurzen.

DR. PAUL LANGE.

PAUL GRABBEIN, *Die afrz. gedichte über die verschiedenen stände der gesellschaft*. (Diss.) Halle a. S. 1893. 121 s. 8°.

Diese auf anregung Toblers zusammengestellte dissertation behandelt diejenigen afrz. dichtungen, die Gaston Paris *Les États du monde* genannt hat. Zuerst setzt G. die art und weise auseinander, wie die zeitgenössischen zustände kritisiert werden, hierauf die von den satirischen dichtern vorgeschlagenen sittlichen heilmittel. Untersucht sind zwei dichtungen des 12. jahrh. (*Et. de Fougeres* und der arraser dichter von *Doctr. saurage*), eine anzahl aus dem 13. und dem 14., bis auf Eust. Deschamps herab. Die meisten dieser dichter sind bedingungslose *laudatores temporis acti*, welche in der wiederherstellung des rittertums eines der besten heil-

¹ Abgedruckt in der *Mädchenschule*, 1892, s. 66 ff.

D. red.

mittel für die not der zeit erblicken. Nur Guiot de Provins macht hiervon eine ausnahme. Bei allen aber kommen die geistlichkeit und die klöster gar übel weg. Der verfasser bekundet in dieser umfangreichen arbeit nicht bloss einen löblichen fleiss, sondern auch einen richtigen blick für das kulturgeschichtlich wichtige.

Freiburg i. Br.

JOSEPH SARRAZIN.

BOISSIER, *Cicéron dans la vie publique et privée*. 147 s. Preis 50 pf. Derselbe, *Cicéron dans ses relations avec Atticus et Caelius*. 109 s. Preis 40 pf.; beide herausgegeben von JOHANNES BEILL. Münster, Theissingsche buchhandlung.

Die bekannte Göbelsche sammlung französischer werke für den schulgebrauch bietet in den beiden bändchen bruchstücke aus dem werke *Cicéron et ses amis* von Boissier und will aus denselben werke noch zwei bändchen folgen lassen, nämlich *César et Cicéron* und *Brutus et Octave*. Mit der den guten französischen autoren eigenen klarheit und anschaulichkeit führt Boissier in die römische welt zur zeit Ciceros und Cäsars ein. Die verschiedenen persönlichkeiten, welche damals im vordergrund des interesses standen, werden in ihrem öffentlichen und privatleben in höchst fesselnder und geistreicher weise geschildert. Der leser erfährt gar manches über die sitten und gewohnheiten der römer, was er aus der lektüre der römischen klassiker unmittelbar nicht lernt. Daher ist die lektüre des Boissier französischen gymnasiasten jedenfalls sehr zu empfehlen; aber mit nutzen wird er wohl erst in der prima gelesen, denn wenn auch die form leicht verständlich ist, so gehört doch schon eine ziemliche geistesreife dazu, das werk Boissiers mit vollem verständnis zu lesen. Eine ganz andere frage ist es, ob sich diese lektüre auch für deutsche schulen empfiehlt. Eine der wichtigsten forderungen der reformer ist die, dass der französische und englische unterricht die schüler mit Frankreich und England näher bekannt macht. Die neuen lehrpläne bestätigen diese forderung, indem sie (s. 38 unten der bei Wilh. Hertz erschienenen ausgabe) schreiben: »Hier (in den oberen klassen) gilt es, die bekanntschaft mit dem leben, den sitten, gebräuchen, den wichtigsten geistesbestrebungen beider nationen zu vermitteln«. An gymnasien, an denen allein die lektüre Boissiers in frage kommen könnte, ist die stundenzahl im französischen (in IIa und I 2 stunden wöchentlich) so karg bemessen, dass man ihr unmöglich noch davon rauben darf, um werke zu lesen, welche den zwecken des lateinischen unterrichts dienen sollen. Will man die kenntniss des römischen altertums durch lektüre von ähnlichen werken wie dasjenige Boissiers fördern, so muss man in Deutschland diese lektüre in deutscher sprache bieten. Dann fällt für den schüler die schwierigkeit der form ganz weg, und er wird in einigen tagen oder wochen privatim das lesen, was in der schule in französischer sprache gelesen 1—2 semester in anspruch nimmt. Daher kann ich die

beiden bündchen nicht als schullektüre empfehlen; wohl aber könnte man sie tüchtigen primanern als privatlektüre in die hand geben.

Was die vorliegende ausgabe betrifft, so ist dieselbe im ganzen recht sorgfältig. Druckfehler sind selten; mehrmals sind aber die wörter falsch getrennt, so in LIX *fuy-aient* (p. 19), *agré-ables* (p. 37), in LX *prévi-eux* (p. 17), *croy-ances* (p. 49). Im französischen werden bei der silbentrennung am schluss der reihe vokale nicht getrennt. Sehr auffällig ist, dass 15 jahre nach dem erscheinen der letzten auflage des wörterbuchs der akademie die orthographie derselben in diesen bündchen nicht angewandt wird; die schreibung *privilege*, *complètement*, *résolument*, *très-bon* etc. muss die schüler irreführen. Noch bedenklicher ist der umstand, dass mehrmals nach der neuen orthographie gedruckt ist, so in LIX p. 107 nad 125 *non seulement*, p. 140 *très grande*, in LX fehlt p. 26, 32, 101 und 104 nach *très* der bindestrich, während er sonst steht.

Wiesbaden.

K. KÜHN.

Le Tour de la France en cinq mois. Nach G. BRUNOS *Le Tour de la France par deux enfants*. Für die deutsche schuljugend bearbeitet von WILHELM RICKEN. Berlin, Gronau, 1893. 43 S. Preis 50 pf.

Le Tour de la France par deux enfants par G. BRUNO. Im auszuge mit anmerkungen zum schulgebrauch herg. von W. WÜLLENWEBER. Bielefeld, Velhagen und Klasing, 1893. 170 S. Preis 90 pf.

De Ihalsbourg à Marseille. Aventures de deux enfants. Bearb. nach BRUNOS *Le Tour de la France* von H. BRETSCHNEIDER. 2. Aufl. Wolfenbüttel, Zwißler, 1893. 154 S. Preis 1 m.

Von dem in Frankreich schon in mehr als 200 auflagen verbreiteten *Le Tour de la France par deux enfants* von G. BRUNO (pseudonym für Mme A. Fonillée) sind drei bearbeitungen für deutsche schulen erschienen. Zwei derselben, die von Ricken und Wüllenweber, geben auszüge des ganzen, Bretschneider bietet einen teil ohne weitere kürzungen. Das werk selbst eignet sich in hohem masse für die mittelstufe deutscher schulen, da es in vorzüglicher weise mit land und leuten Frankreichs bekannt macht und besonders in das französische volksleben einführt. Zugleich kann der darin zu tage tretende patriotismus nur veredelnd auf die deutsche jugend wirken. Dass ein stetes bedauern über den verlust von Elsass Lothringen zum vorschein kommt, darf nicht wunder nehmen und schadet auch weiter nichts; von chauvinismus hält sich die verfasserin frei. Störend wirkt nur zuweilen, dass sich die lehrhafte tendenz hier und da etwas zu sehr vordrängt.

Die Rickensche ausgabe füllt nur 34 seiten; das übrige nimmt ein wörterbuch ein. Das eigentliche schicksal der beiden kinder wird hier als nebensache behandelt; in den vordergrund tritt ganz die belehrung über geographische und industrielle verhältnisse Frankreichs. Dadurch wird der stoff etwas trocken. Es ist überhaupt eine ziemlich freie

bearbeitung, doch liest sich dieselbe im ganzen wie ein original. Nur an wenigen stellen fällt die kürzung durch eine störung des zusammenhanges auf, wie z. b. auf s. 16, wo nach zeile 15 eine lücke ist. Für die änderung der namen *Volden* und *Hetman* in *Marcel* und *Dupont* vermag ich keinen rechten grund einzusehen; der schüler darf ja wohl wissen, dass in Lothringen noch deutsche namen vorkommen. Desgleichen ist das tempus in der erzählung mehrfach ohne ersichtlichen grund geändert worden. Anmerkungen, die doch bei der menge des geographischen materials sehr wünschenswert gewesen wären, sind nicht beigegeben. Die bearbeitung ist im übrigen sprachlich so gefasst, dass sich das heftchen schon in untertertia der lektüre zu grunde legen lässt.

Umfangreicher ist der text bei Wüllenweber. Hier tritt das schicksal der beiden knaben mehr in den vordergrund, ohne dass das belehrende vernachlässigt wird. Das interesse der jungen schüler wird dadurch entschieden mehr gefesselt. Die schwache seite dieser ausgabe sind aber die anmerkungen. Sie sind in der art der übrigen bei Velhagen erschienenen bändchen. Sie enthalten eine grosse menge ganz überflüssiger verdeutschungen, die in jedem schulwörterbuch zu finden sind; ausserdem ist ja auch noch ein spezialwörterbuch beigegeben. Sodann sind die anmerkungen wieder mit grammatischen regeln überladen: zum glück fehlen jetzt wenigstens die verweisungen auf Beneckes grammatik. Ich kann mich mit dieser art der kommentirung nicht einverstanden erklären.

Rein sachlich und eingehend sind dagegen die anmerkungen zu der Bretschneiderschen ausgabe, die in einem anhang hinzugefügt sind. Unter dem text stehen nur wenige, von dem schüler nicht leicht zu findende verdeutschungen. Der text selbst schliesst sich, wie gesagt, eng an das original an; allerdings stellen sich dabei einige weitschweifigkeiten heraus, die wohl ohne schaden hätten vermieden werden können. In einem semester wird sich der stoff nach dieser ausgabe kaum bewältigen lassen, doch gilt dasselbe ebensowohl für die Wüllenwebersche bearbeitung. Ein nachteil bei Bretschneider ist es, dass der text nur bis zur ankunft in Marseille reicht, nicht sowohl weil der schüler so nur einen kleinen teil Frankreichs kennen lernt, als vielmehr deshalb, weil die erzählung ohne abschluss bleibt; und den schüler dürfte es doch wohl auch interessiren, ob die kinder ihren onkel finden, und was aus ihnen wird. Dankenswert ist die zugabe eines kärtchens des betreffenden theiles von Frankreich, das übrigens noch etwas genauer sein könnte.

Weilburg.

Dr. A. GUNDLACH.

JULES SANDEAU, *Mademoiselle de la Seiglière. Comédie en quatre actes.*

Für den schulgebrauch erklärt von JOSEPH VICTOR SARRAZIN. (Band B. 23 der Dickmannschen Schulbibliothek.) Leipzig, Rengersche buchhandlung. 1893. X. und 112 s. 8°. Preis 1,20 m.

Über den litterarischen wert dieses packenden lustspiels ist so viel anerkennendes gesagt worden, dass es eulen nach Athen tragen hiesse, wollte ich hier noch ein wort des lobes darüber verlieren. Kaum eine namhafte verlagsfirma für französische textausgaben wird sich denn auch finden lassen, die es verabsäumt hätte, das stück in ihre sammlung einzureihen. Wie zahlreich infolgedessen die schulanlagen des lustspiels auch sein mögen, so hat sich in diesem jahre noch die zur besprechung stehende von Sarrazin hinzugesellt. Ein *dringendes* bedürfnis zur herausgabe lag nicht gerade vor, da einige der neuen bearbeitungen des stückes an gründlichkeit und brauchbarkeit wenig zu wünschen lassen. Diejenigen fachgenossen aber, welche mit vorliebe Kengersche texte im unterricht benutzen, werden die streng nach den leitenden grundsätzen der Dickmannschen *Schulbibliothek* eingerichtete ausgabe des beliebten bühnenstücks freudig begrüßen.

In einer knappen *einleitung* entwirft der herausgeber ein klares bild vom leben und schaffen des dichters und würdigt ausserdem das in rede stehende drama sowie sein verhältnis zu Sandeaus gleichnamigem roman. Die *fussnoten* sind ziemlich reichlich, aber alle wohlberechnet: sie greifen stets helfend ein, wo das allgemeine lexikon — ein spezialwörterbuch ist nicht beigegeben — keinen befriedigenden aufschluss geben würde. Der anhang mit den *sachlichen bemerkungen* hält sich in bescheidenen grenzen: er umfasst 11 seiten zu den 98 seiten des textes. Ausser den nötigen geschichtlichen und geographischen erörterungen finden sich darin auch solche, die dem leser ein tieferes eindringen in das verständnis der handlung und in die technik des stücks ermöglichen. Als ganzes betrachtet, unterscheidet sich Sarrazins kommentar recht vorteilhaft von denen seiner vorgänger; er fasst jede wirkliche schwierigkeit frisch beim schopfe und findet sich stets in befriedigender weise mit ihr ab. Die meist verzeihlichen irrtümer, welche anderen kommentatoren untergelaufen sind, stellt Sarrazin richtig, und zwar ohne die gelegenheit zu benutzen, die betr. herausgeber namhaft zu machen und öffentlich an den pranger zu stellen. Einer der letzten herausgeber dieses lustspiels ist mit seinen konkurrenten weniger schonend verfahren und hat dadurch ir. ein schulbuch dinge hineingetragen, die als ein pädagogischer missgriff durchaus zu verwerfen sind.

Ich habe im kommentar kaum etwas nennenswertes zu beanstanden gefunden. Es dürfte sich vielleicht empfohlen haben, die schreibung des namens Davout richtig zu stellen; Sandeau selbst begeht zwar auch den althergebrachten, weitverbreiteten fehler, das wort mit *s* zu schreiben; jedoch sollte dies kein hinderungsgrund sein, der echten schreibung (*ohne s*!) eingang zu verschaffen, nachdem Paul Holzhausen in seinem werke *Davout in Hamburg, Mülheim-Ruhr*, Roeder, 1892, 197 s., 3 m.) aus den familienarchiven und aus mündlichen mitteilungen der nachkommen des generals festgestellt hat, dass die form Davout die richtige ist. (Das *s* wäre somit zu tilgen: s. 58, z. 26 u. 27; anmerk. 12,35; 58,20; 58,25 und s. 112). —

In anmerkung 56,26 sagt Sarrazin u. a.: »Männliche personen pflegen offiziere vom hauptmann ab wie die soldaten anzureden: *mon capitaine*, *mon général* etc.« Diese fassung ist zweideutig (ist »die soldaten« sub-
jekt oder objekt?). Auch von sachlicher seite betrachtet, ist die bemer-
kung nicht zulänglich: eine etwas umfassendere erörterung hätte der heraus-
geber um so mehr bieten sollen, als die angaben, welche unsere vor-
handenen sprachlichen hilfsmittel bezüglich der anrede von offizieren und
unteroffizieren bringen, bisher sämtlich nur stückwerk sind. Der that-
bestand ist kurz folgender: 1. In *militärkreisen* redet jeder untergebene
seine vorgesetzten *mon + charge* an; umgekehrt aber nennt der vorge-
setzte seine untergebenen *einfach mit der charge* (ohne *mon*!). 2. In der
gesellschaft werden die offiziere von damen und zivilisten vorwiegend
kurzweg *monsieur* (ohne *charge*, aber nach bedarf mit dem familien-
namen) angesprochen; anstatt des *monsieur* kann, falls offizier und zivi-
list gesellschaftlich ebenbürtig sind, auch die *blasse charge* (event. mit
familiennamen) zur anrede verwendet werden; aus übertriebener höflich-
keit sagt der zivilist zum offizier, sowie offiziersdamen zum vorgesetzten
ihres gatten (jedoch nicht zu dessen untergebenen) wohl auch *mon +*
charge; dagegen ist der gebrauch von *monsieur le + charge* auf *maréchal*,
amiral und meistens auch noch *général* beschränkt, und wer niedrigere
chargen als genannte drei so anspricht (in unserm drama geschieht dies
s. 56, z. 26: *monsieur le commandant*!), der gibt dadurch unverblümt
zu, dass er dem angeredeten gesellschaftlich nicht gleichberechtigt ist.
Des knappen raumes wegen muss ich auf erläuternde beispiele verzichten.

Der druck ist korrekt. Ausser den auf s. X verzeichneten versehen
sind mir nur ein paar kleinigkeiten aufgefallen: s. 105 ist die letzte zeile
der anmerkung 21,16 zweimal gedruckt. Dann könnte der gleichmässig-
keit wegen auf ss. VII und VIII statt der selteneren abkürzung *Me*^{re}
die auf s. 1 und sonst vorkommende form *M*^{re} gewählt sein. Auf
der vorderseite des einbandes ist *Comédie* in *Comédie* zu ändern. Die
ausgabe kann aus voller überzeugung als höchst gediegene leistung em-
pfohlen werden.

M.-Gladbach.

R. Kron.

ZEITSCHRIFTENSCHAU.

ANGLIA. XVI. N. F. IV. 1.

M. Förster, *Über die quellen von Africas exegetischen Homiliae
catholicae*. — E. M. Lea, *The language of the Northumbrian gloss to the
gospel of St. Mark. Part 1. Phonology*.

ARCHIV FÜR DAS STUDIUM DER NEUEREN SPRACHEN
UND LITTERATUREN. XCI. 2-3.

A. Leitzmann, *Ungedruckte briefe Georg Forsters*. IV, 1. — M. Förster,
Zu den Blickling Homilies. — J. Zupitza, *Das leben der heil. Maria*

Magdalena in me. prosa aus einer handschrift der kathedral-bibliothek zu Durham. — F. Rosenberg, *Über Saint-Lamberts Jahreszeiten.* — KLEINE MITTHEILUNGEN. — BEURTHEILUNGEN UND KURZE ANZEIGEN.

DANIA. II, 1. 2. 3.

1. T. Laub, *Vore folkemelodiens oprindelse.* — M. Kristensen, *Bidrag til den jyske litteraturs historie.* — O. Nielsen, *Nutidens danske folkesagn.* — K. Nyrop, *De disputerende professorer.* — BLANDINGER. — ANMELDELSER.

2. H. F. Feilberg, *Hvorledes opstår sagn i vore dage.* — M. Kristensen, *Bidrag til den jyske litteraturs historie.* II. *Blicher og hans samtid.* — T. Laub, *Vore folkemelodiens oprindelse* (sluttet). — BLANDINGER.

3. H. F. Feilberg, *Tallene i folkets brug og tro.* — C. Reimer, *Nordfynsk overtro i mands minde.* — T. A. Müller, *En folkloristik methode og teori.* — J. M. Jensen, *Sprogprøve fra Vendsyssel. Den Gang Slaverne var brudt ud.* — BLANDINGER. — ANMELDELSER.

ENGLISCHE STUDIEN. XVIII. 3.

I. W. Hulme, *"Blooms" von könig Alfred.* — R. Sternberg, *Über eine versifizierte me. chronik.* III. — J. W. Hales, *The date of "the first English comedy."* — II. W. Franz, *Zur syntax des älteren ne.* — LITERATUR.

VERMISCHTES.

NOCH EINMAL DIE KÜNFTIGE PRÜFUNGS-ORDNUNG.

Im vorliegenden hefte macht Klinghardt vorschläge für die reform der neu-sprachlichen lehramtsprüfung, denen wohl die beachtung der fach-genossen sowie auch der zuständigen behörde gebührt. Da sich Klinghardt auf meine bemerkungen s. 192 d. zs. bezieht, so erlaube ich mir, hier noch ein paar worte zur sache hinzuzufügen.

Ich glaube mit Klinghardt, dass man von einer neuen vorprüfung in »allgemeiner bildung« absehen und dafür die (volle) fachprüfung in eine *erste*, wesentlich *moderne* (bei Klinghardt B. 1), und eine *zweite*, wesentlich *historische* (B. 2), zerlegen sollte. Dass der aufenthalt im ausland erst zu ende der studienzeit einzutreten pflegt, scheint mir nicht gegen diese verteilung zu sprechen; denn er wird in der regel nicht nur hinter die erste, sondern auch hinter die zweite prüfung (zum teil ev. in das probejahr) fallen. Ferner setzt der aufenthalt im ausland ein systematisches studium der modernen sprache, litteratur und realien voraus; und über ein solches wird sich der kandidat eben in der ersten prüfung ausweisen müssen. Hiermit ist denn zugleich die natürliche grundlage für die historische beschäftigung mit dem gegenstande gegeben, über welche der kandidat in der zweiten prüfung rechenschaft zu leisten hat.

Worin ich von Klinghardt abweiche, ist das folgende. Ich halte es für unthunlich, auch eine nur für den unterricht in den unter- und mittel-

klassen berechnete prüfung auf die »sprachfertigkeit« zu beschränken und damit den lehrer dieser klassen auf den standpunkt der verflorenen »sprachmeister hinabzudrücken. Eine, wenn auch nicht umfassende, so doch selbständige bekantschaft mit der modernen litteratur (etwa der letzten 50 oder 100 jahre) und der modernen realien müssen als *conditio sine qua non* gelten. Ich möchte daher die *erste prüfung* (in dem angegebenen sinne) sowohl für Klinghardts prüfung B. 1 als für seine prüfung A einsetzen. Wer die erste prüfung besteht, hätte das recht, 1) in den (*unter-* und) *mittelklassen* den fachunterricht zu erteilen und 2) sich zur ablegung der *zweiten prüfung* zu melden. Ohne vorherige absolvirung der ersten prüfung wäre kein kandidat zu der zweiten prüfung zuzulassen. Diese brauchte sich dann nur mit der historisch-philologischen fachbildung des kandidaten zu befassen und verhülfe günstigen falles zu dem zeugnis für den unterricht in den *oberklassen*. Eines bestimmten termins zwischen erster und zweiter prüfung bedürfte es wohl nicht. Jeder studirende, der in den schuldienst zu treten gedenkt, würde schon von selbst seine studien zunächst auf die moderne, später erst auf die historische seite des faches erstrecken und bei aller freiheit der wahl vor groben missgriffen bewahrt bleiben. Die obligatorische *erste prüfung* würde die von den neuen lehrplänen und der »neuen methode« so dringend verlangte moderne bildung bei *allen* fachlehrern gewährleisten; die *zweite* als solche dafür sorgen, dass das historische fachstudium auch für diese frage der praxis nichts von seiner berechtigten bedeutung verlöre.

W. V.

UNSERE »NEUE METHODE« IN AMERIKA.

Die *Modern Language Association* tagt vom 27. bis 29. dez. d. j. in Washington. Zum gegenstand der beratung hat die pädagogische sektion einen aufsatz bestimmt, den ich im novemberheft der *Educational Review* (hsg. von N. M. Butler; New York, Henry Holt & Co.) über unsere »neue methode« veröffentlicht habe. Besonderes interesse erwecken in Amerika die »phonetische grundlage« und die »induktive gewinnung der grammatik«. Die erstgenannte forderung des neuen sprachunterrichts wird in Washington auf wunsch des vorsitzenden unser landsmann prof. Rambeau von der Johns Hopkins-universität in Baltimore vertreten; die zweite prof. S. W. Cutting von der universität in Chicago.

Zur vermeidung falscher auffassungen sei auch hier bemerkt, dass jener ansatz (und beiläufig bemerkt auch der titel — *A new method of language teaching* — des im übrigen unveränderten manuskripts) dem wunsche des herausgebers, prof. Butler vom Columbia College in New-York, sein dasein verdankt. Prof. Butler hatte mich um eine darstellung »meiner« neuen methode des sprachunterrichts ersucht. Ich hielt es für angezeigt, ihm 1) einen überblick über die entwicklung der neu sprachlichen methodik in Deutschland und den nachbarländern seit anfang der 80er jahre und 2) die knappe skizze einer lehrstunde nach der neuen methode zu geben, wie sie von mir in der brochüre *Der sprachunterricht*

~~muss umkehren~~ und mit Dörr in unsern englischen lehrbüchern zum ausdruck gebracht ist. Dass die sog. neue methode nur verhältnissmässig neu sei, habe ich zu anfang des artikels gebührend hervorgehoben. Es war mir auch nicht unbekannt, dass es gerade in Amerika seit längerer zeit nicht an versuchen gefehlt hat, den neusprachlichen unterricht einfacher und natürlicher zu gestalten. Gleichwohl verdanke ich einer neuerdings an mich gerichteten zuschrift des bekannten schulmannes und phonetikers prof. Grandgent in Cambridge, Mass., in dieser hinsicht so vielfache belehrung, dass ich vielleicht annehmen darf, auch manchen andern nicht-amerikanischen lesern durch den abdruck einen gefallen zu erweisen. Prof. Grandgent hat dazu frendlichst die erbetene erlaubnis erteilt. Ich lasse den brief unverkürzt folgen.

13 Sacramento St., Cambridge, Mass., Nov. 18. 1893.

Prof. Dr. W^m Victor,

Dear Sir:

I read with great interest your article in the Educational Review. I have followed carefully the progress of the "reform method" in Germany, and am glad to have the subject so clearly presented to American readers. For over four years I have had charge of the modern language department in the Boston public schools; I have under my supervision about forty teachers and at least 2500 pupils. Hence you will readily understand that I am deeply interested in any improvement of methods. I fear it will be a long time before your plan is adopted on any large scale in America; but it must be said, on the other hand, that here in Boston, at least, there is far less need of a revolution than there has been in your country. The reform of modern language teaching is an old story for us. In fact, on reading your paper, I feared that our teachers might confound your system with the "natural method" which has been making such a stir in America for twenty years or more. This method was first brought into prominence by Dr. L. Sauter, a man of brilliant and original mind and great personal charm. He and his books are known in every corner of the United States. His most successful followers have been Dr. A. N. van Duell (for French) and Dr. W^m Bernhardt (for German). Dr. Sauter established winter schools of languages in various cities; but his greatest success has been obtained in the summer school which he holds every year in some attractive resort. He employs a large and able corps of instructors and lecturers, and his classes are composed of school-teachers (mostly women) from all parts of the country, and of young people of both sexes who wish to combine amusement with some not too burdensome instruction. His system, as it was originally presented, differs from yours in three important respects: it has no phonetic basis; in the first stages it makes no use of reading and writing; it postpones to a very late period the statement of connected grammatical principles. In practice, however, his plan has been considerably modified in the two

latter respects. His method has worked very well with little children, with very small classes of intelligent and willing pupils of all ages, and with adults who already possess a knowledge of grammar and have had some practice in translation. When, however, it has been introduced into ordinary public schools, it has almost invariably resulted in utter failure, although it has been tried there by the ablest teachers. This failure is frankly recognized by Dr. Sauter himself. Nevertheless, it has modified our public school instruction very considerably, and has influenced it both for good and for bad. On the one hand, it has emphasized the necessity of treating French and German as living languages, of putting grammar into its proper place, and of giving due importance to pronunciation and the study of foreign life and thought; on the other hand, it has helped to develop a crop of superficial and ignorant teachers, who confine themselves to making their scholars repeat, parrot fashion, a few French or German sentences with which to astonish their simple minded parents. Many of these latter teachers, in fact, are utterly unable to speak the languages which they profess to impart "by the natural method." Hence the name "new method" or "natural method" or "conversational method" has fallen into some discredit in America; and I sincerely hope that the suspicion of humbuggery that many educators attach to it will not be extended, through the resemblance in names, to your *neue methode*. A new movement is now on foot in America for the improvement of public school instruction; our programme will probably be published in a few months. When you examine the part of it that relates to modern languages, you must remember that our methods must be adapted to the teachers and the pupils with whom we actually have to deal. Our classes are generally very large, our pupils are dull, our discipline is far less strict than yours, and most of our French and German teachers have not had all the advantages that they ought to have enjoyed. Still, some of our results are not to be despised.

I have written to you at length, knowing how warm your interest is in the subject, and how much you have done for the good cause.

Very truly yours,

C. H. GRANDGENT,

Director of Mod. Lang. Instruction,
in the Boston Public Schools.

In einem späteren schreiben bemerkt prof. Grandgent mit bezug auf das noch nicht erschienene programm der Mod. Lang. Conference: I fear you will think it a little reactionary in some respects; but you must remember that while you have to contend particularly with the old-fashioned grammar course, we have to guard ourselves especially against the abuses introduced under the cloak of the "natural method." If you bear this fact in mind, I feel sure you will approve of our plans in the main. I hope that in a few years we may be able to introduce the phonetic basis. An attempt to do it now would kill the whole scheme.

Hiernach darf man sich nicht wundern, falls die »phon tische basis« in Washington noch keinen allgemeineren beifall finden sollte. Auch auf der versammlung in Cheltenham (1890) wurde gerade diese reformforderung nicht einstimmig, sondern nur mit grosser mehrheit gutgeheissen. Das vorurteil gegen eine phonetische *orthographie-reform* wird, wie es scheint, von manchen auf diese frage übertragen. Sodann ist nicht zu vergessen, dass in unserm eignen lande die »phonetik im unterricht« sich noch keineswegs der offiziellen hillingung erfreut. Aber das unterrichts-departement in Whitehall hat seit kurzem gestattet »*scholars presented in Standard I. to be examined in reading books of phonetic notation*«;¹ und trotz der amtlichen bedenken gewinnt die phonetische methode unter den deutschen neusprachlern stets neue freunde. Hoffen wir also, dass auch in Amerika, wenn nicht schon jetzt, so doch, wie prof. Grandgent sagt, in ein paar jahren, ihr sieg entschieden ist.

Einstweilen darf ich die amerikanischen kollegen daran erinnern, dass eine derjenigen preussischen anstalten, in welchen auch die »phonetische basis« nachdrücklich zur anwendung kommt — die von Walter geleitete realschule zu Bockenheim — auf der weltausstellung in Chicago für *excellent school-work* einen preis erhalten hat. W. V.

NOCHMALS DIE BERLINER PRÜFUNGS-KOMMISSION.

Nachdem Kölhing in der besprechung von Waetzoldts vortrag *Engl. Stud.* XIX s. 137 ff. sein bedauern geäussert hat, dass dieser vortrag selbst sowie Wendts anzeige in den *Mitteilungen* zur »förderung einer lebhaften wechselwirkung zwischen universität und schule« und zum ausgleich der bestehenden gegensätze nichts beitragen könnten, fährt er fort:

»In dies kapitel gehört wohl auch das faktum, dass in einer, von einem universitätsprofessor der neueren sprachen redigirten zeitschrift (*Die Neueren Sprachen*, Bd. I p. 128) das — übrigens ganz freiwillige (vgl. *Archiv*, bd. XCI, p. 128) — ausscheiden der universitätsprofessoren Tobler und Zupitza aus der wissenschaftlichen prüfungskommission mit genugthuung bezeichnet wird als eine »wichtige veränderung, die möglicherweise geeignet sei, auf die gestaltung der an der berliner universität abzulegenden staatsprüfungen für das höhere lehrfach in einem den anforderungen der neuen lehrpläne und der reform günstigen sinne einzuwirken«; freilich tritt da eine konnivenz zu tage, die selbst bei den eifrigsten verfechtern der Waetzoldtschen forderungen ein kopfschütteln erregen dürfte.«

Weder der einsender der s. 128 gedruckten notiz noch ich sind so thöricht gewesen, auch nur einen augenblick an ein unfreiwilliges ausscheiden der genannten kommissionsmitglieder zu glauben. Die vorgänge auf dem berliner neuphilologentag zwangen vielmehr zu der auffassung, dass beide herren ihren austritt erklärt hätten, weil es gegen ihre über-

¹ Schreiben an Miss Soames vom 9. november d. j.

zeugung ging, den reform-forderungen der neuen lehrpläne — und der etwaigen neuen staatsprüfungs-ordnung — entgegenzukommen.¹ Wer nun seiner überzeugung nach, wie der einsender und ich selbst, gerade in diesen reform-forderungen den ausweg aus der kalamität der »bestehenden gegensätze« sieht, der *muss* über einen solchen ja eben ganz freiwilligen verzicht auf die praktische bekämpfung der reform-forderungen eine gewisse sachliche »genugthuung« empfinden. Die genugthuung knüpft sich in jener notiz insbesondere an die thatsache, dass »zwei im praktischen schnleben stehende männer mit der abnahme der prüfung betraut worden« seien. Dabei hebt der einsender ausdrücklich hervor, dass der eine von ihnen »ein ehemaliger schüler Zupitzas« ist. Schon dies allein hätte ihn auch in der anonymität vor dem verdachte persönlicher gehässigkeit sichern sollen. Was meinen anteil betrifft, so glaube ich allerdings schon den beweis geliefert zu haben, dass ich ohne rücksicht auf personenfragen einfach thue und sage, was ich für recht halte.

W. V.

ALT- UND NEUENGLISCH AUF DEN DEUTSCHEN UNIVERSITÄTEN.

In seinem vortrag beklagt Waetzoldt, dass der neuphilologe von vornherein vergangene und entlegene sprach- und litteraturzustände in den mittelpunkt seines studiums gerückt sehe, denen gegenüber aber der betrieb der lebenden sprache und der klassischen litteratur Englands und Frankreichs nicht gleichwertig erachtet und nicht hinreichend gefördert und begünstigt werde (s. 18). Die grossen namen der weltlitteratur bis auf Shakespeare, Molière, Milton, Byron suche man in deutschen vorlesungsverzeichnissen oft lange vergebens (s. 33).

Diese klage findet Kölling *Engl. Stud.* XIX s. 140 nicht berechtigt. Er meint, jeder gewissenhafte universitätsdozent des englischen werde, ausser über *Beowulf* und Chaucer, auch je über einen autor des 16., 17. und 19. jhs. ein interpretationskolleg lesen; allerdings werde er, wie in bezug auf die ältere, so in hinsicht auf die neuere zeit sich auf die hervorragendsten autoren, also etwa auf Shakespeare, Milton und Byron oder Macaulay beschränken müssen. Auch Waetzoldts behauptung (s. 25), dass heute die vorlesungen über neuere litteratur fast überall in der hand der lektoren und sprachlehrer lägen, sei durchaus unrichtig. Waetzoldt stelle sich eben die zustände in den betreffenden disziplinen heute noch so vor, wie sie etwa vor 10—15 jahren waren.

Ich habe mündlich und schriftlich so entschieden meine zustimmung zu jenem vortrag erklärt, dass auch ich solche angaben Waetzoldts, wie die obigen es sind, nicht ohne not preisgeben darf. Entscheiden kann hier nur eine statistik der etwa in dem jahrzehnt 1882—92 von den

¹ Die etwas abweichende motivirung *Archiv* XCI, s. 123 hat s. 431 die gebührende rücksicht gefunden.

deutschen universitätsdozenten (ausschliesslich der lektoren) angezeigten interpretations-vorlesungen und übungen. Nach den n. a. in den *Engl. Stud.* mitgetheilten neuphilologischen vorlesungsverzeichnissen ergeben sich für das englische folgende zahlen, wobei nur die deutschen, nicht auch die österreichischen und schweizer universitäten berücksichtigt sind: Shakespeare 75mal interpretirt, *Beowulf* und Chaucer je 49mal, Byron 23mal, Cynewulf 14mal, Tennyson 8mal, Spenser und Marlowe je 6mal, Milton, Scott und Burns je 5mal, Langland 4mal, *King Horn*, Jakob I. von Schottland, Percys *Reliques*, Shelley und Thackeray je 2mal, Dryden, Pope, Sheridan und noch eine reihe älterer und neuerer autoren je 1mal. Dass Macaulay wie auch Dickens ausser von lektoren nicht behandelt scheint (Browning und Swinburne z. b. überhaupt nicht), sei beiläufig bemerkt, die möglichkeit des übersehens jedoch bereitwillig zugestanden. In einzelnen fällen ist es nicht sicher, ob ein interpretationskolleg oder eine litterarische vorlesung gemeint ist. Die lektüre nicht genau bezeichneter texte (z. b. »ae. übungen«) und von chrestomathien (z. b. Zupitza, Wülker) ist nicht mitgerechnet.

Auf alle fälle gibt die statistik Waetzoldt recht: wir haben, von dem einen Shakespeare abgesehen, in der that sehr viel mehr älteres als neueres englisch, und so gut wie nichts modernes, interpretirt. Ob dies lob oder tadel verdient, ist eine frage für sich, die hier auf sich beruhen mag. Natürlich aber darf Waetzoldt auch darüber seine ansicht sagen. Das recht des urteils an die eigne produktion auf dem gleichen gebiete zu knüpfen, wie Kölbing will, geht meines erachtens nicht an. Wer dürfte denn da noch litterarische kritik üben? W. V.

AUFENTHALT IM AUSLAND.

Die nachstehende anzeige empfehle ich zur beachtung. K.

Séjour en France. — Bourg (Ain) sur la ligne de Paris à Genève par Mâcon, et de Lyon à Genève, à quelques heures de la Suisse.

Professeur du lycée, peut recevoir, dans sa famille, une ou deux dames désireuses de résider dans un milieu français.

Pour une personne 175 fr. par mois

Pour deux personnes 300 —

Si on le désire leçons de dessin et de peinture sur porcelaine.

Recommandé par Madame la vicomtesse du Peloux; s'y adresser, 26, rue de Turin, Paris.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND I.

JANUAR 1894.

HEFT 9.

DIE EINÜBUNG DER FRANZÖSISCHEN AUSSPRACHE UNTER VERWERTUNG EINES LIEDES.

Über den französischen und englischen anfangsunterricht nach der neuen lehrmethode ist in den letzten jahren von berufenen männern, deren namen ich den lesern dieser zeitschrift nicht zu nennen brauche, so viel und so eingehend geschrieben worden, dass es allmählich überflüssig erscheinen muss, noch mehr darüber zu sagen. Wenn ich nun trotzdem aus meiner eigenen praxis mitteilungen mache, so geschieht es nicht, weil ich glaube, etwas neues bringen zu können; ich veröffentliche meine erfahrungen nur deshalb, weil es noch immer erwünscht sein dürfte, neue beweise für die brauchbarkeit jener methode zu sammeln, um dadurch vielleicht die kollegen, die ihr gleichgültig oder gar feindlich gegenüber stehen, zu veranlassen, es doch auch einmal damit zu versuchen.

Ich habe zweimal (1890 und 92) an der *ottensener real-schule* den anfangsunterricht im französischen erteilt und mich dabei, so weit es mir möglich war, an die methode der *„reformer“* angeschlossen. So weit es mir möglich war! Diese einschränkung wird jedem einleuchten, wenn ich bemerke, dass an unserer anstalt noch immer die bücher von Ploetz gebraucht werden, vorläufig bis ostern 1894; hoffentlich wird dieser unerträgliche zustand nicht noch länger dauern.

Ich will nun kurz den weg angeben, den ich trotz Ploetz oder vielmehr unter gänzlichem beiseitelassen eines lehrbuches einschlug, um die hauptaufgabe eines französischen anfangsunterrichts, die übermittlung einer guten aussprache, zu lösen.

I. EINÜBUNG DER LAUTE.

A. VOKALE.

Unsere schüler, die zum grossen teil aus plattdeutsch redenden familien zu uns in die schule kommen, sind in einer hinsicht für die erlernung der französischen laute herzlich wenig beanlagt, insofern sie nämlich in bezug auf die von ihnen bis dahin geübte äusserst schlaffe lippenthätigkeit von einer mundfaulheit sind, wie sie schlimmer nicht gedacht werden kann. In ihrer heimischen aussprache bringen sie es z. b. fertig, die so weit von einander liegenden laute *i u a* mit kaum sichtbarer veränderung der lage der lippen zu sprechen. Da heisst es denn von vornherein, mit unermüdlichem eifer auf die dem französischen in so hohem grade eigene straffe und energische artikulation zu halten; übertreiben kann man da gar nicht. Neben wiederholtem vorsprechen müssen immer wieder kurze, verständliche aufforderungen ergehen wie: mund auf (bei *a* etc.), lippen weit seitwärts (bei *i*), lippen vorstülpen und runden (bei *u*, *ü*) u. a.

So wurden zunächst nach dem verfahren von Rambeau (*Die phonetik im französischen und englischen klassenunterricht* p. 6 ff.) die folgenden vokalreihen mit den entsprechenden merkwörtern unter fleissiger verwendung des chorlesens eingeübt:

<i>i</i>	<i>é</i>	<i>è</i>	<i>a</i>
<i>cite</i>	<i>été</i>	<i>bel</i>	<i>passee</i>
<i>u</i>	<i>ó</i>	<i>ò</i>	<i>a</i>
<i>pour</i>	<i>au</i>	<i>alors</i>	<i>passee</i>
<i>ü</i>	<i>ô</i>	<i>ô</i>	<i>a</i>
<i>sur</i>	<i>peu</i>	<i>fleur</i>	<i>passee</i>

Diese reihen wurden so lange geübt, bis alle schüler sie mit richtiger aussprache lesen konnten. Überflüssige theoretische erörterungen blieben dabei ausgeschlossen, wobei sich von selbst versteht, dass die schüler den unterschied zwischen *offenen* und *geschlossenen* vokalen kennen lernten; auch liess ich sie auf die beim lesen von *i*, *u* und *ü* nach *a* hin vor sich gehenden veränderungen in der lage der sprechorgane achten. Das fanden sie sehr leicht heraus, und es machte ihnen freude, es zu wissen.

Was das *à* betrifft, so übte ich diesen »nach *è* hinneigenden« laut an dem worte *alors* und später im liede an *place* etc. mit den schülern ein; er machte keine besonderen schwierigkeiten.

Ebenso nahm ich den *a*-laut bei den wörtern *vite* und *passee* vor, wo er ja beim singen zur geltung kommt. Durch praktisches üben, indem ich auf lippenrundung hielt, erzielte ich eine befriedigende aussprache dieses zwischenlautes.

Die nun folgende übung bestand darin, dass ich die von Walter empfohlenen reihen *i—ü—u*, *é—ô—ó* und *è—ô—ò* und die dazu gehörigen merkwörter besonders fleissig lesen liess. Es ist das für unsere holsteinischen schüler von grosser wichtigkeit, ja geradezu unerlässlich, da sie nur zu leicht geneigt sind, die laute *i* und *ü*, auch *é* und *ô* in einander übergehen zu lassen. Dem wurde durch diese sehr heilsame *lippenartikulationsübung*, die ja ein direktes überspringen von der spaltförmigen in die gerundete form erfordert, entgegen gearbeitet. So erreicht man am besten, dass die schüler z. b. das wort *lui* richtig aussprechen lernen und sich nicht dafür die scheussliche aussprache »*Louis*« aneignen, wie sie sich leider oft findet.

Hierauf ging ich an die einübung der *nasalen vokale*. Den dabei mehrfach empfohlenen weg halte auch ich für den richtigsten. Ich liess also von den offenen vokalen *a* *ò* *è* und *ô* allmählich in die entsprechenden nasalen laute übergehen und diese mit *weiter mundöffnung* und *singender aussprache* lesen. Man hat nur darauf zu achten, dass die mundöffnung der offenen vokale beibehalten wird und die zunge dieselbe stellung behält. Die meisten meiner schüler sprachen sofort korrekt nach, anderen gelang es zwar erst nach längerer übung, aber *alle* lernten diese laute gut aussprechen. Dass bei den französischen nasalvokalen im gegensatz zu den deutschen nasenlauten die luft durch mund und nase zugleich entweicht, liess ich die schüler durch das bekannte mittel (nase zuhalten) selber finden. Es dürfte dies zweckmässig sein, da dadurch das wesen dieser für die französische sprache so wichtigen laute klarer zum bewusstsein gebracht wird.

Die merkwörter *dans*, *garçon*, *printemps* und *un* schrieb ich zunächst unter weglassung des buchstaben *n* (*dā* etc.) an die tafel. Erst wenn alle schüler die laute richtig auszusprechen

vermögen, kann jener buchstabe nicht mehr zu falscher aussprache verführen.

Es blieb nun noch übrig, die vier sogenannten *halbvokale* vorzuführen. Nach den vorangegangenen artikulationsübungen gelang es leicht, sie durch vorsprechen der merkwörter *bien, vois, fruit* und *feuille* einzuprägen. Von der aufstellung einer vokaltafel sah ich ab; doch liess ich das bisher verwandte *übungsmaterial* von den schülern in ein heft eintragen, um zu anfang jeder neuen stunde wiederholungen vornehmen zu können.

B. KONSONANTEN UND MITTELLAUTE.

Bei der einübung der französischen konsonanten sind wir norddeutschen lehrer bekanntlich unsern mittel- und süd-deutschen kollegen gegenüber bedeutend im vorteil. Ich erinnere an das *labiodentale* *v* und die *stimmhaften konsonanten im anlaut*. Was blieb zu thun übrig? Zunächst hat man auf die unterdrückung der im deutschen üblichen *aspiration* nach *p, t* und *k* zu halten, was übrigens nicht leicht ist.

Dann war der *ž*-laut besonders einzuüben, wofür unsere schüler leicht das deutsche *j* gebrauchen, während sie merkwürdiger weise umgekehrt *ž* sprechen (z. b. kann man hier häufig hören »*žedes žahr*«). Nach meiner erfahrung sprach der falsch aussprechende schüler stets richtig nach, wenn ich die einfache praktische aufforderung an ihn richtete: »*zunge vor*«.

Ferner musste die hauptaufgabe vorgenommen werden, die leider immer noch allzu oft nicht genügend erfüllt wird; ich meine, die schüler an die *richtige wiedergabe der stimmhaften konsonanten im auslaut* zu gewöhnen. Lernt er diese laute nicht richtig aussprechen, so bleibt seine aussprache unfranzösisch. Es ist unbedingt notwendig, den schülern klar zum bewusstsein zu bringen, worin der unterschied zwischen stimmhaften und stimmlosen lauten liegt, und es ist das ja auch durch die bekannten mittel sehr leicht. Nachdem ich meinen schülern diesen unterschied an den lauten *v* und *f* klar gemacht hatte, schrieb ich zur praktischen übung folgende reihen an die tafel:

vire — vice — troure — brare

cerise — surprise — ruse — case

rouge — rage — page — large
bribe — robe — globe — cube
ride — rapide — cupide — commode
brigue — rague — vogue — rague

Die drei ersten reihen machten keine schwierigkeiten. Bei den übrigen drei liess ich erst den *a*-laut am ende mitsprechen, ihn dann mehr und mehr und schliesslich ganz unterdrücken. Indem ich ausserdem die schüler anhielt, den jedesmaligen verschluss ganz allmählich und sanft zu lösen, erreichte ich bald, dass sie diese so wichtigen laute völlig befriedigend aussprachen.

Hinzufügen will ich noch, dass der *stimmhafte doppelaut x* den schülern selbstverständlich keine schwierigkeiten mehr machen konnte, nachdem sie die obigen auf *g* und *z* ausgehenden wörter richtig lesen gelernt hatten.

Das *r* hatte ich gleich oben bei dem worte *pour* mit eingeübt, und diese übung wurde später an den verschiedenen wörtern im liede fortgesetzt. Die schüler hatten z. t. *linguales*, z. t. *uvulares r* mitgebracht, beide natürlich mit zu schlaffer aussprache. Ich hielt auf kräftige artikulation, indem ich das mir geläufige *linguale r* vorsprach. Das resultat war, dass schliesslich mit ganz wenigen ausnahmen alle schüler *linguales r* sprachen.

Den schwierigen laut *ñ* übte ich an dem worte *règne* ein. Ich liess es zunächst mit dem *a*-laut sprechen und diesen allmählich fortfallen. Die schüler gingen dabei anfangs in den *z*-laut über, einige auch wohl in den *ich*-laut. Wie bei den vorher besprochenen stimmhaften verschlusslauten forderte ich auch hier, die zunge (*»vordere mittellzunge«*) an der verschlussstelle (*»zwischen hartem und weichem gaumen«*) festzuhalten und ganz sanft zu lösen; so kam ich zu einem befriedigenden resultat.

Ich stellte nun die konsonanten unter hinzufügung der noch nicht besonders erwähnten in einer einfachen lauttafel unter mitwirkung der schüler zusammen. Es machte den jungen freude, auf diese weise im allgemeinen zu erfahren, wo die verschiedenen laute hervorgebracht werden. Ich sehe also nicht ein, warum man nicht eine lauttafel wie etwa die folgende im unterricht vorführen soll.

Stelle der lautbildung.	Verschlusslaute		Reibelaut		Nasenlaute	r- u. l-laut
	stimmhaft	stimmlos	stimmhaft	stimmlos	stimmhaft	stimmhaft
Beide lippen . . .	bel	pour	—	—	parmi	—
Unterlippe und oberzähne	—	—	rite	enfant	—	—
Vorderzunge u. oberzähne (zahndamm) .	doux	été	cerise	si	venez	pour bel
Vorderzunge und vordergaumen . . .	—	—	je	charmant	—	—
Vordere mittellzunge und mittelgaumen .	—	—	—	—	règne	—
Hinterzunge u. hintergaumen	garçon	que	—	—	—	(r)

II. EINÜBUNG DES LIEDES.

Ich wählte das lied *La cerise* (Bierbaum, *Lehrbuch der französischen sprache* p. 34) und diktirte den schülern zuerst die wörtliche deutsche übersetzung davon, die sie bald auswendig wussten. Dann sprach ich die einzelnen strophen zeilenweise vor, und die schüler mussten einzeln und *in choro* nachsprechen. Den text hatten sie natürlich nicht vor augen. Die arbeit ging schnell von statten, da reichlich die hälfte aller wörter ihrer aussprache nach bereits bekannt waren. Als ich das lied schliesslich nach gründlicher einübung französisch an die tafel schrieb, wussten es die schüler fast alle auswendig.

Die einübung der melodie erforderte sehr wenig zeit. *Holsatia non cantat*, sagt man; aber es waren doch nur wenig schüler (besonders die »von der wasserkante«), die nicht singen konnten. Diese mussten natürlich während des singens schweigen und vom zuhören lernen.

Nunmehr war auch der augenblick gekommen, um den schülern das auslassen des dem deutschen eigentümlichen *kehlkopfverschlusslautes* praktisch beizubringen. Ich würde heute zu dem zweck nach Bahlsen (*Der französische unterricht im neuen kurs*) an bekannte deutsche lieder anknüpfen; z. b.

Zu Mantua in ba-anden. Ohne theoretische erörterungen kam ich mit vorsprechen oder vielmehr vorsingen und mit bemerkungen wie: *gleich von einem wort zum andern übergehen, nicht mit der stimme absetzen*, völlig aus. Die schüler fühlten sehr bald, worauf es ankommt, wie ich noch an einem beispiel zeigen werde. Leider bietet das lied im innern der verse keinen fall von vokalischem auslaut und folgendem vokalischen anlaut. Ich liess deshalb da, wo ein vers vokalisch auslautete und der nächste vokalisch anlautete (*blanche—au, passe—alors* etc.), diese beiden verse ineinander hinübersingen und erreichte so, dass die schüler lernten, den kehlkopfverschlusslaut im französischen wegzulassen. Hier ist das lied, wie ich es singen liess:

La fleur bien blanche,
au doux printemps,
pend à la branche;
que c'est charmant!

Vois, la fleur passe;
alors, dans peu,
règne à sa place
un fruit précieux.

C'est la cerise,
au bel été,
quelle surprise!
enfants, venez!

Vite! je cueille
les fruits si doux,
parmi les feuilles,
garçons, pour vous!

Die von mir in vorstehendem liede vorgenommenen und durch den druck kenntlich gemachten änderungen möge besonders herr professor dr. Bierbaum gütigst entschuldigen. Ich nahm sie vor, um die laute *ö* (*peu*), *u* (*vois*), *ā* (*garçon*) und *ā* (*règne*) in den text hineinzubringen. Der zweck dürfte hier die mittel gut heissen, erreichte ich doch auf diese weise, dass ich später bei der durchnahme neuer texte auf das im gedächtnis der schüler fest haftende lied zwecks feststellung der aussprache stets zurückgreifen konnte.

Auf die verwendung der *lautschrift* verzichtete ich aus dem einfachen grunde, weil sie verboten ist; sonst hätte ich

den schülern die merkwörter und das lied unbedingt in *phonetischer umschrift* gegeben, da ich überzeugt bin, dass diese die aneignung einer guten aussprache nur erleichtern kann. Ich glaube auch nicht, dass eine solche umschrift von nachteil für die spätere erlernung der orthographie ist, haben doch mehrere kollegen durch praktische versuche eine dahingehende befürchtung widerlegt, während gegenteilige behauptungen zwar aufgestellt, aber meines wissens nicht bewiesen worden sind.

So war denn ohne jede »regel« ein sicherer grund für eine gute aussprache gelegt, und es konnte an die durchnahme von lesestücken gegangen werden

Wie viel zeit ich für den geschilderten unterricht in der französischen aussprache gebraucht habe, erinnere ich mich nicht mehr; das ist auch gleichgültig. Die zeit ist auf keinen fall verloren; im gegenteil, je gründlicher man da vorgeht, desto besser. Jeder weiss aus erfahrung, eine wie unerquickliche sache es für lehrer und schüler ist, beim lesen fortwährend aussprachefehler korrigiren zu müssen; das stört die freude am unterricht und hindert ein frisches fortschreiten der lektüre.

Drei punkte sind es besonders, die kein lehrer bei der einübung der französischen aussprache vernachlässigen sollte: *strenge unterscheidung zwischen stimmhaften und stimmlosen konsonanten, korrekte aussprache der nasallaute und auslassen des kehlkopferschlusslautes* (>bindung der vokale<) wenigstens im innern der wörter und sätze. Bei vernachlässigung dieser drei punkte erhält die aussprache keine französische färbung, mag sie auch alle andern bedingungen erfüllen.

Was im besonderen den letzten punkt betrifft, so kann ich wohl sagen, dass meine schüler es gelernt haben, in dieser bezielung korrekt zu lesen. Der beweis dafür, dass sie auch ein ohr dafür hatten, was da vorging, wurde mir wiederholt in deutlichster weise geliefert. Wurde z. b. ein schüler in die klasse aufgenommen, dessen aussprache hier fehlerhaft war, und ich liess ihn lesen, so wurde mir auf meine frage, ob er fehler gemacht habe, von meinen schülern geantwortet: Er sagt: *confondu 'et 'intimidé 'à la vue*; es muss heissen: *confondu* und der *'-laut* wurde weggelassen. Alle hörten den fehler heraus — unbewusst gewissermassen, aber doch nicht minder klar und deutlich.

Zum schluss empfehle ich den kollegen, die nicht allzu stiefmütterlich mit des gesanges gabe von der natur bedacht sind, ihre schüler auch mal gelegentlich mit einem französischen liede zu erfreuen. Ich liess meine sextaner noch einige andere lieder im laufe des jahres lernen und singen. Sie erfüllten einen doppelten zweck, indem sie die aussprache befestigten und den geist der jungen zu neuer arbeit belebten.

Altona-Ottensen.

DR. H. SCHMIDT.

HILFSMITTEL FÜR DEN FREMDSPRACHLICHEN ANSCHAUUNGSUNTERRICHT.

Motto: „Bekannt ist, dass die knaben
(stracks von ihrer jugend an) sich an ge-
mälde betätigen und die augen gerne an
solchen schauwerken weiden.“

COMENIUS, *Orbis pictus*.

Es ist in diesen blättern des öftern schon von dem vor-
teile die rede gewesen, der den »übungen im mündlichen
gebrauche« der fremden sprachen aus der benutzung von
bildern erwächst.¹ Nur eine geringe kenntnis der geschichte
der erziehung gehört dazu, um den nachweis zu führen, dass
sich die geburt dieses in der angeführten forderung enthaltenen
pädagogischen gedankens in schon längst verflossenen jahr-
hundertn ereignet hat; ist doch das neue an den neuen
bestrebungen vielfach gerade das — alte.

Die psychologischen gründe für die richtigkeit des genannten
unterrichtlichen verfahrens liegen so auf der hand, dass ihre
angabe nachgerade in das gebiet des lächerlichen führen würde.
Komm, vater Terenz, und sag uns das *taedet iam audire eadem
milies!* aus deinem *Phormio!*

Der wert der bilder ist also über jeden zweifel erhaben:
um dem lehrer eine auswahl unter ihnen nach eigenem ge-
schmacke zu ermöglichen, diene das folgende:

Es eignen sich zum gebrauch im fremdsprachlichen unter-
richte:

(1) SCHWEISSINGER, *Vier jahreszeiten für den ersten anschau-
ungsunterricht*. F. E. Wachsmuth. Leipzig, Gutenbergstrasse 7.

Grösse: 88:66 cm. — *Ausführung*: Treffliche bilder, die sich
von jeder überladung und unnatürlichkeit freihalten. — *Preis*:

1) Vgl. s. VII in Vietor u. Dörr, *Engl. übungsbuch*; Leipzig, Teubner.
Ferner: J. u. E. M. Lehmann, *Lehr- und lesebuch der englischen sprache
nach der anschauungsmethode*, II. teil, vorwort; Mannheim, Bensheimer.

Jedes bild 1,20 m.; auf doppeltes papier geklebt mit leinwandrand und ösen 1,40 m. (Diese herrichtungsart ist sehr praktisch.)

(2) HÖLZELS *Wandbilder für den anschauungs- und sprachunterricht*. — S. seite 194 und 116 dieser zeitschrift.

Grösse und ausführung (bis auf die des gebüsches auf dem sommerbilde) sind nur zu loben. — Ausser dem s. 194 genannten buche von Jordan leistet dem lehrer bei besprechung der ersten vier bilder hilfreiche hand: HAXO, *Anleitung zur erlernung der franz. umgangssprache auf grund der anschauung*. Frankfurt a. M. Karl Jügel (Moritz Abendroth). 1892.¹

(3) KAFEMANNS *Bilder für den anschauungsunterricht*. Verlag von A. W. Kafemann in Danzig. — 1. Frühling. 2. Sommer. 3. Herbst. 4. Winter.

Grösse: 90:144 cm. — *Ausführung*: Gut; einzelne figuren sind vielleicht ein wenig zu steif, z. b. der jäger auf dem herbstbilde. — *Preis*: Jedes bild 4 m., aufgezogen 8 m. — *Hilfsmittel*: SCHNEIDER, *Materialien zur erteilung des anschauungsunterrichtes*. Kafemann, Danzig.

(4) MEINHOLDS *Bilder für den anschauungsunterricht*. C. C. Meinhold & söhne in Dresden, königl. hofbuchdruckerei und verlagsbuchhandlung. — 20 bilder:

Frühling.	Sommer.	Herbst.	Winter.	Verkehr, handwerk.
1. <i>Wiese</i> . Blühender baum. Wassermühle.	2. <i>Feld</i> . Schnitter. Baden. Lerche. Hamster.	3. <i>Wiese</i> . Schäfer. Kühe. Windmühle. Drachen. Segelschiff.	4. wie bild 1, aber landschaft im winterkleide. Schneemann.	5. <i>Verkehr</i> . Reisende. Gasthaus. Postwagen; Eisenbahn. Dampfschiff.
6. <i>Garten u. Feld</i> . Gärtner. Pflügen.	7. <i>Feld</i> . Ernte. Gewitter. Ahrénlesen.	8. <i>Wald</i> . Jäger. Holzarbeiter. Forsthaus. Specht. Eichhörnchen.	9. <i>Bauernhof</i> . Dreschen. Geflügel.	10. <i>Schmiede</i> . Bergleute.
11. <i>Wiese</i> . Heuernte. Störche. Maulwurf.	12. <i>Wald</i> . Heidelbeere. Buche. Quelle. Natter.	13. <i>Weinbau</i> . Stromleben. Fischer.	14. <i>Christmarkt</i> .	15. <i>Maurer</i> . Zimmerleute. Ziegelbrennerei.
16. <i>Dorf</i> . Dorfstrasse. Kirchhof.	17. <i>Garten</i> . Kirschen.	18. <i>Feld und Obstdgarten</i> . Kartoffelernte. Abziehende vögel.	19. <i>Stube</i> .	20. <i>Bäcker</i> . Fleischer.

¹ E. TOWERS-CLARK, *Die 4 jahreszeiten f. d. engl. konversationsstunde nach Hölzels bildertafeln* (Giessen, Roth). Vgl. N. Spr. I, 418. Auch bei Hölzel selbst sind fremdsprachliche texte zu den bildern erschienen. D. red.

Grösse: Format 68 : 94; grösse des eigentlichen bildes 61 : 86 cm. Eine überfüllung der bilder ist dadurch vermieden, dass man den stoff auf 20 bilder verteilt hat. — *Ausführung:* Sehr gut. — *Preis:* Bei entnahme von fünf und mehr bildern jedes bild, auf lederpapier gespannt, 1 m.; bei abnahme von weniger als fünf bildern jedes bild: 1,20 m. Die bilder eignen sich auch zur ergänzung anderer sammlungen.

(5) *Schweizerisches bilderwerk für den anschauungsunterricht.* W. Kaiser, vorm. Antenen, Kunstverlag. Bern.

10 bilder: 1. Familie. 2. Schule. 3. Kirche. 4. Haus und umgebung. 5. Garten. 6. Wald. 7. Frühling. 8. Sommer. 9. Herbst. 10. Winter.

Grösse: 55:75 cm. — *Ausführung:* Gut. Die bilder nehmen auf die verhältnisse der Schweiz rücksicht (berge, bauart, soldatenuniform). — *Preis:* Jedes bild unaufgezogen 4 m., aufgezogen 5 m. — *Text* von WIEDEMANN, 10 hefte, jedes 0,60 m.

(6) *Neue bilder für den anschauungs- und sprachunterricht.* Winckelmann & söhne, Berlin.

8 bilder: 1. Mensch unter den haustieren. 2. Wald. 3. Dorf und ernte. 4. Arbeiten des menschen im herbst. 5. Winter. 6. Szenen aus dem menschenverkehr. 7. Garten. 8. Gebirgs- gegend.

Grösse: 71 : 84 cm. — *Ausführung:* Die bilder sind im laufe der zeit (das erste erschien 1860) durch andere weit über- troffen worden; sie sind trotzdem noch vielfach in gebrauch. — *Preis:* Jedes bild: unaufgezogen 3 m., auf leinwand mit rollen 6 m. — *Hilfsmittel:* Wir empfehlen an erster stelle als auch bei besprechung anderer bilder brauchbar: 1. KUNOW, *Der anschauungsunterricht in der franz. sprache auf grundlage der Strübing'schen bilder.* 5. aufl. 1887. 1,10 m. Oehmigke (Appel- lius). Berlin, Kommandantenstr. 55. Für behandlung der bilder sind ferner bestimmt: 2. STRÜBING, *Sprachstoff.* 4 hefte, je 0,50 m. Berlin, Winckelmann & söhne. Von Strübing († 1885) stammt der entwurf der bilder. 3. DUDA, *Denk- und sprach- übungen.* 2 hefte, je 0,60 m. Ebenda. 4. GESCHKE, *Vollständige präparationen für den anschauungsunterricht.* Braunsberg. J. A. Wichert (Ernländische zeitung). Darin die ersten 6 bilder behandelt.

(7) *WILKES Bildertafeln für den anschauungsunterricht.* Nach pädag. vorschlägen von L. Heinemann, neu gezeichnet von A. Toller. Verlag von Friedrich Wreden, Berlin, Dorotheenstrasse 75

16 bilder: 1. Wohnstube. 2. Küche. 3. Garten. 4. Wirtschaftshof. 5. Kornscheuer. 6. Viehstall. 7. Dorf. 8. Feldernte. 9. Obsternte. 10. Wald. 11. Fluss und wiese. 12. Winter. 13. Bergwerk und steinbruch. 14. Verkehrsbild. 15. Markt. 16. Bauplatz.

Grösse: 38:48 cm; also nur für kleine klassen verwendbar. — *Ausführung:* Die bilder erschienen zuerst 1839; durch neue verbesserte auflagen sind sie ganz entschieden brauchbar geworden. — *Preis:* 8 m. für sämtliche bilder, aufgezo- gen auf pappe mit ösen 16 m. — *Hilfsmittel:* 1. HEINEMANN, *Handbuch für den anschauungsunterricht.* 6. Aufl. 1892 ungeb. 3 m. Berlin, Wreden. Das buch berücksichtigt auch die Kehr- Pfeifferschen, die Leutemannschen, Winkelmannschen und Höl- zelschen bildwerke. Sehr zu empfehlen. 2. BORMANN († 1882), *Das leben in stadt und land, in feld und wald.* 8. aufl. 1881. 1 m. Brauchbar. Meissen, M. H. W. Schlimpert. 3. TRÜGER, *Kleine franz. sprachlehre.* I. 6. aufl. 1891. 0,60 m. II. 5. aufl. 1887. 1 m. Breslau, J. U. Kerns verlag (Max Müller). 4. BOHM, *Frz. sprachschule (nach dem prinzip der anschauung).* I. 2. aufl. 1885. II. 2. aufl. 1887. Berlin, Wreden. Jedenfalls sehr be- achtenswert. 5. MAILLARD, *Neue methode die franz. sprache leicht und praktisch zu erlernen.* 1886. Dresden, G. Schön- feld. 1 m.

(8) *Strassburger bilder für den anschauungsunterricht.* Verlag der strassburger druckerei und verlagsanstalt (vorm. R. Schultz & co.), Strassburg i. E.

4 bilder: 1. Frühling. 2. Sommer. 3. Herbst. 4. Winter.

Grösse: 100:140 cm. — *Ausführung:* Keine besondere kunstleistung, farben grell, figuren bisweilen steif; doch sind die bilder zu gebrauchen. — *Preis:* Unaufgezogen jedes bild 3,50 m.; aufgezo- gen mit stäben je 7,50 m. — *Text:* 4 hefte, je 1 m. Auch bei andern bildern brauchbar.

(9) *SCHREIBERS Erster anschauungsunterricht.* J. F. Schreiber in Esslingen bei Stuttgart.

5 tafeln. Auf diesen 5 tafeln sind 300 einzelne gegenstände dargestellt: spiegel, tisch, sofa, löffel, gabel, verschiedene häuser, tiere u. s. w., deshalb ist die grösse der einzelnen dinge sehr gering; bilder aber brauchbar. — *Preis*: Für die 5 bilder, auf leinwand, in einer mappe: 9 m.; mit stäben zum aufhängen 12 m.

(10) STREICH, *Arbeitsstätten und werkzeuge der wichtigsten handwerker*: schneider, bäcker, fleischer, gerber, schuhmacher, sattler, tischler, wagner, küfer, bauhandwerker, schlosser, buchbinder.

24 tafeln; nett und lehrreich. — *Text* von STREICH und GERSTENBERG. — Entweder in buchform: doppelfolio; — oder auf 4 tafeln gezogen, auf leinwand in mappe: 8 m. Für kleine klassen und den privatunterricht, oder für die hand des lehrers zur ergänzung und belebung des durch andere bilder dargebotenen unterrichtsstoffes.

(11) *Arts et métiers*. Librairie Hachette et c^{ie}. Paris, Boulevard Saint-Germain 79.

6 sujets: menuisier, serrurier, peintre-badigeonneur, tailleur de pierres, sculpteur, zingueur-plombier.

Grösse: 25:38½ cm. — *Preis*: 3 fr 50 c. — *Ausführung*: Zu gebrauchen, wenn auch etwas verschwommen.

(12) WALTHER, *Bilder zum anschauungsunterrichte für die jugend*: I. teil: *Bilder zum ersten anschauungsunterrichte*. J. F. Schreiber in Esslingen.

1. Bauernstube. 2. Städtische stube. 3. Stubengeräte. 4. Ländliche küche. 5. Städtische küche. 6. Tisch-, küchen- und andere geräte. 7. Keller. 8. Hof, scheune, stall. 9. Garten zur zeit der bestellung. 10. Garten zur zeit der ernte. 11. Garten-geräte. 12. Dorf. 13. Feld zur zeit der bestellung. 14. Feld zur zeit der ernte. 15. Landwirtschaftliche geräte. 16. Weinberg. 17. Stadt. 18. Marktplatz. 19. Strassenverkehr. 20. Bauplatz. 21. Inneres einer kirche. 22. Das wasser. 23. Wiese. 24. Post und eisenbahn. 25. Wald und seine aussnutzung. 26. Wald und seine bewohner. 27. Winterfreuden. 28. Bergbau. 29. Hochgebirge. 30. Meer.

Preis: Zusammen 6,50 m. — *Grösse*: Doppelfolio. — *Ausführung*: Prächtig; — die bilder sind der kaiserin gewidmet.

(13) PREIFFERS *Bilder für den anschauungsunterricht* aus den Hey-Speckterschen *Fünfzig fabeln*. Gotha, Friedrich Andreas Perthes.

1. Rabe. 2. Möpschen und spitzchen. 3. Störche. 4. Pferd und sperling. 5. Wandersmann und lerche. 6. Knabe und vogelnest. 7. Hündchen und böckchen. 8. Bär. 9. Fuchs und ente. 10. Hähne. 11. Kätzchen. 12. Fischlein. 13. Schwan. 14. Mäuschen. 15. Vögel und eule.

Grösse der blätter: 90:68; bildfläche 83:62 cm. Die bilder sind wirkliche kunstwerke. — Preis: Je 3 bilder unaufgezogen 6 m.; aufgezogen auf leinwand mit stäben und ringen je 3 bilder: 11 m. Ein einzelnes bild kostet unaufgezogen 2,40 m.

Dazu warm zu empfehlen: 1. KEHR, *Der anschauungsunterricht für schule und haus*. 4. aufl. von Kleinschmidt 1894. 2. HEINECKE-DE PRESSENSÉ, *Récits et leçons de choses* par Kehr. Traduction de l'allemand. 1893. 3. *Cinquante fables pour les enfants* par Hey. Traduites de l'allemand. 4. *Fifty fables for children*. Translated into English by SOPHIE KLINGEMANN. 1—4 bei Perthes, Gotha. 5. MARELLE, *Le petit monde*. 3. aufl. 1887. 1,50 m. Herbig, Berlin W. 35. 6. KAMP, *Frankreichs schönste kinderlieder und jugendgedichte*. 1882 Geb. 1,80 m Gütersloh, Bertelsmann. 1—6 auch bei andern bildern zu gebrauchen.

An dieser stelle wollen wir dann noch aufmerksam machen auf 7. SOULICE, *Premières connaissances*. 30 c. Paris, Hachette et c^{ie}. 8. PELLISSIER, *La gymnastique de l'esprit*. 5 teile, davon: I. 60 c., II. 80 c. Ebenda. 9. WILKE, *Einführung in die englische sprache*. Leipzig, Reissner. 1889. 10. KÜHN, *Franz. lesebuch*. Unterstufe. 4. aufl. 1892. Bielefeld, Velhagen und Klasing. Derselbe, *Franz. lesebuch für anfänger*. 1892. Ebenda. 11. ROSSMANN-SCHMIDT, *Lehrbuch der französischen sprache*. 3. aufl. 1893. Bielefeld, Velhagen und Klasing. 12. VIETOR-DÖRR, *Englisches lesebuch*. Unterstufe 3. aufl. 1893. Leipzig, Teubner. Sie bieten manchen stoff, der sich zur verwendung im fremdsprachlichen anschauungsunterrichte eignet.

(14) LEHMANN-LEUTEMANN, *Fünfzehn (18) tierbilder*. Nach aquarellen von Leutemann und Emil Schmidt, herausgegeben von Lehmann, schuldirektor in Leipzig.

1. Hund. 2. Katze. 3. Hase. 4. Pferd. 5. Kuh. 6. Ziege. 7. Schaf. 8. Rabe (mit nest). 9. Hahn und hühner. 10. Storch. 11. Gans. 12. Frosch u. ringelnatter. 13. Hecht u. karpfen. 14. Maikäfer und schmetterling. 15. Spinne und krebs. 16. Esel. 17. Schwein. 18. Reh.

Grösse: 88:66 cm. — *Ausführung*: Ganz prächtig, nicht genug zu loben. Da die bilder (mit ausnahme von 8, 13, 14, 15) nicht nur das einzelne tier, sondern zugleich des tieres ganze umgebung darstellen, bieten sie zu sprachübungen reichen stoff. — *Preis*: Jedes bild unaufgezogen 1,40 m.; auf doppeltes papier geklebt mit leinwandrand und ösen: 1,60 m.; nr. 5, 13, 14, 15 kosten roh je 0,80 m.; aufgeklebt je 1 m. — *Text*: FISCHER, *Sprachstoffe zu den Lehmann-Leutemannschen bildern*. Leipzig, Oskar Leiner. 2,50 m. 4. aufl. Trefflich; auch bei besprechung anderer bilder zu empfehlen.

(15) *Zoologischer atlas*. F. E. Wachsmuth, Leipzig. — 41 wandtafeln, enthaltend typen aus dem gesamten tierreiche.

Grösse: 88:66 cm. — *Ausführung*: Ganz vorzüglich. — Die bilder bieten auch die umgebung des dargestellten tieres, geben also zu sprachübungen reichen stoff. — *Preis*: Unaufgezogen je 1,40 m. (einige bilder nur 0,80), aufgezozen je 1,60 m. (einige nur 1 m.).

(16) MEINHOLDS *Wandbilder für den unterricht in der zoologie*. C. C. Meinhold u. söhne, Dresden. — 75 wandtafeln.

Grösse: 61:84 cm. — *Ausführung*: Prächtig; gleichfalls umgebung geboten. — *Preis*: Je 5 blätter 5 m. (weniger als 5 blätter je eins 1,20 m.); bandenfassung und ösen je 0,20 m. mehr.

(17) ENGLERS *Wandtafeln*. J. F. Schreiber, Esslingen. — 48 bilder.

Grösse: 80:105 cm., die grössten derartigen tierbilder. — *Ausführung*: Gut. — *Preis*: 6 tafeln 6 m.; einzelne tafeln je 1,20 m.; sie sind mit leinwand umrändert und mit ösen versehen.

(18) FRÖHLICH UND SCHMITZBERGER, *Bilder für den ersten anschauungsunterricht und zur grundlage für den naturgeschichtlichen unterricht*. — 28 tafeln. R. Oldenbourg in München.

Grösse: 92:69 cm. — *Ausführung*: Gut. Auf einigen tafeln ist ein tier, auf anderen sind mehrere tiere dargestellt;

fast überall sind auch einzelne teile des skelettes geboten; aus der umgebung ist nichts zur anschauung gebracht. — *Preis*: Jede tafel unaufgezogen 1,50 m.; auf pappe und lackirt je 1 m. mehr.

(19) LUTZ, *Neue wandtafeln zum unterricht in der naturgeschichte*. K. G. Lutz, Stuttgart.

30 tafeln. Bei ihrer bearbeitung hat das durch den kieler hauptlehrer Junge für den naturgeschichtsunterricht aufgestellte prinzip der »lebensgemeinschaft« beachtung gefunden: die in der natur zusammengehörigen tiere und pflanzen sind ohne rücksicht auf das »system« gemeinschaftlich dargestellt. So bieten die bilder eine fülle von stoff. Der inhalt der 30 tafeln ist in folgende gruppen gebracht: 1. Haus und hof. 2. Garten und feld. 3. Wiese. 4. Wald. 5. Wasser. 6. Ausland. 7. Erdgeschichte.

Die *ausführung* ist gelungen. — *Grösse* allerdings nur 65 : 44 cm; aber bei den meisten bildern ausreichend. — *Preis*: Unaufgezogen in mappe mit text 25 m.

(20) *Wandtafeln für den naturgeschichtlichen anschauungsunterricht*. Karl Gerolds sohn in Wien. (Kommission: H. Haessel, Leipzig.) Daraus: 65 zoologische tafeln.

Grösse: 84:64 cm. — *Ausführung*: Prächtig; — gewöhnlich sind mehrere tiere auf einer tafel dargestellt, doch haben z. b. löwe, pferd, rind, storch, huhn je ihre tafel für sich. — *Preis*: Je 5 blätter 8 m. aufgezogen, ein einzelnes blatt 2 m. — *Text*: Unentgeltlich, bereits in 16 sprachen.

(21) Jung, *Neue wandtafeln für den unterricht in der naturgeschichte*. Druck und verlag von Fromman & Morian, Darmstadt.

Bis jetzt sind für zoologie 20 tafeln erschienen: 1. Katze. 2. Schaf. 3. Hase. 4. Buchfink. 5. Eidechse. 6. Barsch. 7. Wasserfrosch. 8. Weinbergsschnecke. 9. Maikäfer. 10. Kreuzspinne. 11. Fledermaus. 12. Igel. 13. Gans. 14. Ringelnatter. 15. Biene. 16. 17. Kohlweissling. 18. Krebs. 19. Regenwurm. 20. Teichmuschel.

Grösse: 100 : 75 cm. — *Ausführung*: Der grund ist schwarz, deshalb tritt das dargestellte sehr deutlich hervor; die tafeln enthalten ausser der abbildung des tieres selbst noch allerlei

zootomische einzelheiten; sie sind auch für die grössten klassenzimmer trefflich zu verwenden. — *Preis*: 10 blatt aufgezogen auf leinwand mit begleitheft: 30 m.; 5 blatt desgl.: 18 m.

(22) *Culture et emploi du blé*. Paris, Hachette et c^{ie}.

6 sujets: labour, semailles, moisson, battage, moulin, boulangerie. 3 fr. 50 c. — *Texte* explicatif, par Mme PAPER-CARPANTIER, 1 fr.

Zu gebrauchen, allerdings nur 25:38½ cm.

(23) GOERING und SCHMIDT, *Ausländische kulturpflanzen*. F. E. Wachsmuth, Leipzig.

1. Kaffee. 2. Thee. 3. Kakao. 4. Baumwolle. 5. Pfeffer und gummi. 6. Tabak. 7. Zuckerrohr.

Grösse: 88:66 cm. — *Ausführung*: Schön; die tafeln zeigen nicht nur die pflanze selbst, sondern zugleich ihre kultur, sowie land und leute in der heimat der pflanze; die bilder bieten daher reichlichen stoff zur besprechung. — *Preis*: Jede tafel 2 m., mit leinwandrand und ösen 2,20 m. — *Text* von TEWES 0,60 m.

(24) KRANTZ und SCHMIDT, *Technologische tafeln*. F. E. Wachsmuth, Leipzig.

88:66 cm. — 1. Flachsbreche, hechel etc. 2. Webstuhl. 3. Hohofen. 4. Walzwerk. 5. Lokomotive. 6. Hilfszeichnung zur lokomotive. 7. Bergwerk. 8. Schiff. 9. Glasfabrikation. 10. Papierfabrikation. 7—10 sind doppeltafeln. — *Treffliche bilder*. — *Preis*: Jede tafel 1 m., mit leinwandrand und ösen 1,20 m.

(25) *Notions industrielles*. Paris, Hachette et c^{ie}.

25:28½ cm. — 10 sujets: forges, verrerie, mines, machine à vapeur, chemin de fer, fabrique de papier mécanique, fabriques d'aiguilles et d'épingles, filature, mécanique, atelier de monnayage, fabrique de savon. — 10 fr. — Brauchbar; etwas verschwommen.

(26) ESCHNER, *Anatomische wandtafeln*. F. E. Wachsmuth, Leipzig.

1 und 2 (doppeltafel): Skelett, muskulatur. 3. Brust- und bauchhöhle. 4. Sinnesorgane, haut, nerven.

Die bilder sind schön und zweckentsprechend. — *Grösse*: 88:66 cm. — *Preis*: Für alle vier tafeln 5 m. (mit leinwandrand und ösen 5,80 m.); eine einzelne tafel kostet 1,40 m. (bez. 1,60 m.).

Unter den vorhandenen anatomischen wandtafeln sind die genannten die billigsten, und mindestens sind sie ebenso gut wie die andern; wir verzichten daher auf nennung weiterer.

(Schluss folgt.)

Berlin.

FLEMMING.

BESPRECHUNGEN.

W. PETERSEN, *Der neu sprachliche unterricht und die modernen reformbestrebungen*. Leipzig, Verlag von Gustav Gräbner, 1893. S. 30. 8°. 60 pf.

Im winter des jahres 1892 habe ich an der hand des buches von A. v. Roden (*Incicfern muss der sprachunterricht umkehren?*) und mit seiner persönlichen unterstützung zum zwecke eines vortrags fast die ganze litteratur noch einmal geprüft, die die bestrebungen der sog. reformer und ihrer gegner behandelt, also ungefähr die litteratur der letzten zwölft jahre von 1880—1892. W. Münchs schrift *Zur förderung des frz. unterrichts insbesondere auf den realgymnasien*, Heilbronn 1883, gefiel mir besonders; Kühns, Loewes, Klinghardts und Tangers schriften und lehrbücher geben manchen wink, der für die schule zu verwenden ist. Rodens buch ist eine vorzügliche einföhrung in alle diese bestrebungen, seine massvolle, sachliche polemik berührt sehr angenehm im vergleich mit ähnlichen schriften. Petersen will in seiner schrift ebenfalls keine neuen reformideen vorbringen, er will vom standpunkt der praktischen schulthätigkeit aus die frage untersuchen, welcher wert den verschiedenen neueren reformvorschlägen beizulegen ist, und wie der neu sprachliche unterricht demgemäss am zweckentprechendsten einzurichten ist. Das ist sehr verständig, denn auswählen muss man für den schulgebrauch; es ist durchaus nicht alles so zu verwerten, wie es von den extremen reformern vorgetragen wird. Die frage ist nur, ob der verfasser das richtigste und brauchbarste ausgewählt hat. Petersen nennt die beiden methoden, die sich heute gegenüberstehen, die synthetische und die analytische. Die anhänger der ersten richtung halten an der grammatisch-formalen methode fest, wie wir sie aus dem betriebe der alten sprachen herübergenommen haben, während die vertreter der analytischen methode »sofort mit einem zusammenhängenden praktischen stoff beginnen und die grammatischen erläuterungen, wie es gerade passt, nebenher vornehmen«. Die charakteristik der analytischen methode ist entschieden falsch; meine auffassung ist eine ganz andere, wie ich bald zeigen werde. Was zunächst die synthetische methode betrifft, so bildet nach Petersen bei sämtlichen anhängern dieser unterrichtsmethode nach wie vor die grammatik, und in dieser wieder das verbum, die grundlage des unterrichts. Sie unterscheiden sich nur in der anordnung des unterrichtsstoffes, ob derselbe rein systematisch, d. h. nach wortklassen, geordnet ist, oder in sog. methodischer

weise, d. h. indem aus dem reichen gebiet der grammatik zunächst von allen wortklassen das leichteste und einfachste herausgenommen wird, das dann bei fortschreitendem unterricht und zunehmender erkenntnis der schüler je nach bedürfnis erweitert wird.

Die letzte methode ist von Ploetz durch die verschiedenen stufen seiner grammatiken seit mehreren generationen empfohlen.* Ich muss Petersen zugeben, dass man diese richtung mit den forderungen der reformer in einklang zu bringen versucht hat. Es ist aber immer nur ein versuch ohne erfolg geblieben. Man hat zur übung im sprechen bei geeigneter gelegenheit kleinere gedichte und lesestücke benutzt, die durch fragen und antworten in der fremden sprache erläutert wurden. Petersen beruft sich mit recht auch darauf, dass der ganze übungsstoff nicht nur aus beispielen besteht, die *ad hoc* konstruiert sind, um nur als beleg und erläuterung der vorangegangenen grammatischen regel zu dienen, sondern dass er zugleich einen inhalt hat, der in sich selbst einen wert besitzt. Ich will auch zugeben, dass ein geschickter lehrer klassische schriftsteller interpretiren und noch moderne konversation treiben und auf die sprache des verkehrslebens im komptoir und im handel rücksicht nehmen kann; wenn er das erreichen will, wird der systematische betrieb der grammatik von selbst in den hintergrund treten. Diese art moderne sprachen in der schule zu treiben ist gewiss eine verbesserung der alten methode, aber eben immer nur eine verbesserung, keine vollständig genügende. Ihr stehen die reformer gegenüber. Ihre bestrebungen fasst Petersen folgendermassen zusammen: »Fort mit aller grammatik, fort mit allem regelwerk, das nur eine qual ist für lehrende und lernende. Man lernt eine sprache nicht der grammatik halber, sondern um mit seinen in anderer zunge redenden mitmenschen mündlich und schriftlich verkehren zu können«. Ich glaube nicht, dass selbst die extremsten reformer weiter nichts wollen, zmal in der schule, die zwar für das spätere leben vorbereiten und ausrüsten soll, aber doch nicht für den beruf Vorbilden oder sogar ausbilden darf. Petersen hält das gerade so wie ich für falsch, musste sich also doppelt hüten, der neuen richtung solche ziele in die schuhe zu schieben. Es ist durchaus richtig, dass die reformer von der anschauung ausgehen; anschaulichkeit ist allerdings bei jedem unterricht, so auch beim fremdsprachlichen, besonders zu erstreben. Dadurch kommt abwechslung und leben in den unterricht, zwei dinge, die für sein gedeihen so wichtig sind, wie licht und wärme für das wachstum einer pflanze. Petersen bezweifelt das, weil er die lehrmethode nicht richtig erfasst hat. Man beginnt zwar sofort mit einem zusammenhängenden stück, aber es wird dem anfänger nicht *irgend ein* kapitel aus einem schriftsteller oder ein stoff aus dem öffentlichen leben und der konversation vorgelegt, woran dann der unterricht erläutert, welche eigentümlichkeiten die fremde sprache in diesem fälle zeigt. Ich habe nach Kühns lesebuch unterrichtet; die stücke sind mit grosser sorgfalt ausgewählt und angeordnet, und die anweisung für den lehrer zeigt, dass zwar von anfang

an die verschiedensten sachen zur sprache kommen, aber immer das schwierigere auf das leichtere folgt. Wer mit der anordnung im einzelnen bei Kühn nicht einverstanden ist, wird mit leichtigkeit die für seinen zweck passenden stücke herausfinden.

Auf jeden fall geht Petersen zu, dass die bestrebungen, den unterricht in den neueren sprachen den modernen anforderungen besser anzupassen, berechtigt sind. Um diese zu prüfen, untersucht er das ziel und den zweck des fremdsprachlichen unterrichts, um dann zu entscheiden, welche von den vorschlägen der reformer zur erlangung dieses ziele am geeignetsten sind. Ich stimme mit dem verfasser darin überein, dass die schule keine fertigkeiten lehren soll, sondern ihre zöglinge durch einen allgemeinen, geist und charakter bildenden, erziehlischen unterricht befähigen soll, sich später in jeder lebensstellung zurecht zu finden. Die lehrmethode, die dieses ziel am besten verfolgt, ist für die schule die beste. Weshalb ergibt sich aber auf diese frage die selbstverständliche antwort: *Es kann nur der an der hand der grammatik methodisch sich aufbauende unterricht sein?* Dass diese antwort sich nicht von selbst versteht, geht schon daraus hervor, dass Petersen (s. 12) fortfährt: »Ich werde dies noch etwas eingehender begründen«. Der verfasser weist auf die hohe bedeutung des unterrichts in der lateinischen sprache hin, ist davon überzeugt, dass nichts den verstand und das gedächtnis so sehr schärft, als die erlernung der lateinischen formenlehre und syntax, und dass die kenntnis derselben ein leichteres und richtigeres verständnis unserer muttersprache bewirkt. Ich bestreite das vollständig. Deutsch, wie es von lehrern gelehrt wird, die die deutsche sprache studirt und ihren herrlichen bau kennen gelernt haben, ist der mittelpunkt jedes unterrichts an deutschen schulen; an unserer muttersprache können wir verstand und gedächtnis unserer schüler üben, wie an keiner anderen. Die zeit, wo wir fremde sprachen trieben, um unsere muttersprache leichter und richtiger zu verstehen, ist gott sei dank vorüber. Wir lernen lateinisch und griechisch einzig und allein, um die geistesprodukte jener beiden grössten kulturstaaten des altertums kennen zu lernen; wir treiben französisch und englisch, erstens um unsern kindern das verständnis für die litterarischen erzeugnisse dieser beiden nächst dem deutschen wichtigsten kulturstaaten der neuzeit zu eröffnen, zweitens um uns mit den vertretern beider nationen mündlich und schriftlich zu verständigen. Die reformer wollen gar nicht die modernen sprachen an die stelle der alten setzen; sie vernichten den bildenden, idealen wert des fremdsprachlichen unterrichts durchaus nicht. Dass man eine lebende sprache für den praktischen gebranch treibt, ist selbstverständlich. Wir lernen die fremde sprache nicht um ihrer selbst willen.

Die richtigkeit von Diesterwegs ausspruch, dass das hauptgewicht in der sprachbehandlung auf die formale bildung gelegt werden muss, ist oft bezweifelt worden. Wer mit der grammatik einer fremden sprache vertraut ist, kann sich eben nicht leicht so vervollkommen, dass er die sprache im verkehr verwerten kann. Wer von den reformern, die ihre

erfahrungen mit der neuen methode veröffentlicht haben,¹ hat denn den schülern »kellner-französisch« und »matrosen-englisch« beigebracht? Wer hat den gedanken, dass wir zur alten »bonnenwirtschaft« zurückkehren wollen, heftiger zurückgewiesen als die reformer? Vietor hat schon 1885 auf dem philologentage in Giessen ausgesprochen, dass das moderne auf der universität nicht nur betrieben, sondern in den bereich der wissenschaftlich philologischen behandlung hineingezogen werden muss. (Vgl. auch Vietors besprechung von Stephan Waetzoldts schrift: *Die aufgabe des neu Sprachlichen unterrichts und die vorbildung der lehrer*. Berlin 1892, in dieser ztschr. I, I S. 48 ff.) S. 14 fasst Petersen seine ansführungen so zusammen: »Diejenige lehrweise ist für die schule die beste, die in rationeller, methodischer weise aus den einfachsten anfängen an der hand der grammatik die sprache aufbaut, und, indem der formale unterricht den grundstock bildet, durch heranziehung von allerlei für die praktische übung nützlichen dingen, als da sind zusammenhängende lesestücke, das auswendiglernen kleinerer gedichte, »sprechübungen u. dgl., den unterricht erweitert und belebt«. Wenn der verfasser meint, dass diese darlegung so klar ist, dass an der richtigkeit nicht gezweifelt werden kann, so werden ihm hoffentlich viele fachgenossen beweisen, dass seine meinung falsch ist. Dass grobe und beleidigende ausdrücke gefallen sind, gebe ich zu und bedauere es mit dem herrn verfasser im interesse der guten sache. Wenn es in einer denkschrift des kultusministers vom 14. januar 1892 heisst: »Das ziel des unterrichts in den neueren sprachen hat in allen höheren schulen eine änderung dahin zu erfahren, dass der praktische, mündliche und schriftliche gebrauch der fremdsprache und das verständnis der schriftsteller überall in den vordergrund gestellt wird, die grammatik nur mittel zum zweck ist«, so meine ich, erfüllen die reformer diese bedingung weit besser, als es nach Petersens vorschlägen möglich ist. Es ist unrichtig, wenn Petersen die vertreter der neuen richtung mit einem musiklehrer vergleicht, der einem schüler, der noch keine note kennt, eine sonate von Beethoven oder einen walzer von Strauss vorlegt; das hiesse ins deutsche übersetzt, die kinder nach Goethes Faust und Heines buch der lieder lesen lehren. Er möge sich doch in den vielen lesebüchern die kleinen liedlein und geschichtchen ansehen, mit denen die reformer beginnen.«² Wir wollen die fremde sprache anders lehren als die muttersprache, nur nicht vollständig unnatürlich. Einzelne forderungen der reformer findet auch Petersen sehr annehmbar und für den unterricht fruchtbringend; so will auch er

¹ Bei den lesern der *N. Spr.* setze ich die kenntnis der gesamten sog. reformlitteratur voraus.

² Man vergleiche die lesebücher von Kühn. Ferner: Max Banner, *Französisches lese- und übungsbuch*. Bielefeld und Leipzig (Velhagen und Klasing) 1892. I, II u. III. — Rossmann-Schmidt, *Lehrbuch der franz. sprache auf grundlage der anschauung*. Dritte vermehrte und verbesserte auflage. Bielefeld und Leipzig (Velhagen und Klasing) 1893.

nicht das nackte paradigma konjugiren oder dekliniren, sondern dasselbe in einen satz kleiden. Besonders gut lassen sich die zahlen durch eine unterredung mit den schülern und durch kleine rechenaufgaben in der fremden sprache in interessanter und anschaulicher weise einüben. Petersep kommt s. 29/30 zu folgendem endresultat, dem ich nach allem vorhergesagten in keiner weise beipflichten kann: »Für die schule bleibt der auf praktischer grundlage basirende formale unterricht allein massgebend. Derselbe zerfällt wieder in einen methodischen und einen systematischen unterricht, von welchen für anfünger entschieden die methode, d. i. ein nach methodischen grundsätzen geordneter stoff, für die oberen klassen höherer lehranstalten das system, d. i. eine systematische, nach wortklassen geordnete grammatik, der die lektüre und die konversation als integrierende theile zur seite stehen, vorzuziehen ist.«

Noch will ich auf einige punkte hinweisen. Die neue methode macht allerdings auf laien den eindruck der ungründlichkeit, so dass z. b. dr. Längen im vorwort zum jahresbericht über die städt. höhere mädchen-schule zu Unter-Barmen (ostern 1893) sich eigens gegen solche vorwürfe verwahrt: »Unser kollegium ist mit den vorarbeiten zu einer umgestaltung des unterrichts in den fremden sprachen beschäftigt, die von ostern 1894 durchgeführt werden soll. Diese veränderung wird gegebenenfalls so tief einschneiden, dass achtsame eltern, die aber derartigen methodischen fragen ferner stehen, in der ersten zeit leicht zu zweifeln veranlasst werden könnten, ob ihre kinder künftighin eine gewisse sicherheit in ihren grammatischen kenntnissen erlangen würden. Daher hat dr. Wendelborn eine abhandlung vorausgeschickt: *Zur theorie und praxis des unterrichts* mit dem motto: *Natura artis magistra.*«

Ferner ist die neue methode nur von einem geschickten lehrer durchzuführen, der ausserdem freie hand in jeder weise hat. Wenn durch genaue vorschriften über eine gewisse anzahl exersitien, extemporalien oder diktaten, die peinlich sauber geschrieben und noch peinlicher korrigirt sein müssen, der lehrer stets in atem gehalten wird, und daneben meistens noch das grammatische pensum vorgeschrieben ist, das auf jeden fall am ende des schuljahres festsetzen muss, so werden lehrer und schüler sich dadurch gehemmt fühlen. Das ist ja der einzige punkt, wo der lehrer zu kontrolliren ist, ob seine klasse etwas leistet. Ans praktischen gründen wird er also auf das einpauken dieses pensums mehr zeit verwenden, als er in seiner eigenschaft als erzieher verantworten kann. Es wird aber hoffentlich die zeit bald kommen, wo wenigstens die lektüre, die zusammenhängende, den geist der sprache wirklich vermittelnde lektüre der mittelpunkt des unterrichts wird. Die schriftlichen arbeiten werden dann von selbst hinter den lese- und sprechübungen zurückbleiben.

Eigene erfahrungen werde ich den fachgenossen an dieser stelle später mittheilen.

Wismar i. M.

O. GLÖCK.

ERNST WERNER, *Die schulreformprojekte der franz. revolution.* (Beilage zum jahresbericht des grossh. gymn. zu Pforzheim 1892/93.) 15 s. 4°.

Nach den keimen der jetzt vorläufig abgeschlossenen schulreformpläne in der revolutionszeit zu forschen, liegt ziemlich nahe, zumal nach den arbeiten des abbé Allain, von A. Duruy u. a. Werner hat die letzteren mit geschick benutzt und nach den durch Hippeau, Guillaume u. a. zugänglich gewordenen materialien ein anschauliches bild der vielgestaltigen schulreformgedanken gegeben, welche Mirabeau, Talleyrand, Condorcet, Romme, Sieyès, Lakanal, Daunou den gesetzgebenden faktoren vorgelegt haben.

Nur ist die hübsche arbeit unvollständig, weil W. mit dem ende der konventsherrschaft seine darstellung abschliesst und die reformen der jahre VI und VII nur mit wenigen worten streift. Gerade für die jetzige gestaltung des französischen hochschulunterrichts hat die direktorialregierung vorgearbeitet, wie Liard in seinem gründlichen, von W. nicht benutzten werke dargethan hat (*l'Enseignement supérieur en France de 1789 à 1809*, Paris, Colin, 1888). Ferner hätte die durch den stoff eigentlich gebotene einteilung der reformprojekte nach den drei hauptschulgattungen das dauernde und das phantastische klarer geschieden, als die vom verfasser gewählte rein chronologische darstellung es vermocht hat.

Freiburg i. Br.

JOSEPH SARBAZIN.

A. SCHWIEKER, *Lehr- und lesebuch der englischen sprache.* Hamburg, Otto Meissner 1893. Preis m. 1.50.

Das buch beginnt mit übungen, die aussprache betreffend. Wir finden da die bezeichnungen »scharf« und »weich« und hinweise auf deutsche buchstaben und buchstabenverbindungen. Später lesen wir bemerkungen wie: das *e* lautet wie das deutsche *w*; das *a* vor *ll* und nach *w* hat einen dumpfen laut, gleich dem plattdeutschen *a* in *waader*! Sprich *were* (wür); *g* vor *e* und *i* lautet wie *dach* (!) u. a. Traurig genug, dass eine solche unglückselige art, die ansprache zu bezeichnen, noch vorkommt, nachdem sie von Beyer in seinem *Lautsystem des neufranzösischen* (1887) so treffend geësselt worden. Da verzichte man doch lieber gänzlich auf die darstellung der aussprache und überlasse alles dem lehrer, wenn man sich nicht entschliessen kann, eine einfache und klare lautschrift zu nehmen, wie wir sie in den büchern von Victor-Dörr haben.

Es folgen 63 lektionen. Jede zerfällt in lesestück, grammatik und »zur übung«. Der englische text ist von Reverend J. D. Kilburn, pastor an der *English Reformed Church* zu Hamburg, durchgesehen. Zu loben ist, dass der stoff durchweg dem täglichen leben entnommen und dem anschauungskreis der schüler angepasst ist. Zweckmässig ist auch, besonders für schüler einer stadt wie Hamburg, die beschreibung und abbildung der englischen münzen, sowie die anleitung zur abfassung englischer briefe.

Der grammatische stoff ist in sehr vielen portionen über das buch verteilt und ermangelt so jeglicher übersicht. Der schüler lernt zu langsam die hauptsachen der englischen formenlehre kennen. Die konjugation von *to have* ist z. b. von l. 1—22 auf 6 l. verteilt; die zahlen über 12 werden erst in l. 36 vorgeführt; in 5 verschiedenen l. finden sich regeln über den gebrauch von grossen anfangsbuchstaben u. s. w.

Die abteilung »zur übung« enthält gar zu kleinliche und deshalb überflüssige aufgaben; z. b. bilde und schreibe den plural von: *the cousin*; deklinire (!) die folgenden substantive mit dem bestimmten und dem unbestimmten artikel: *house*; übersetze: *der knabe sieht; sie findet; er kommt; es umgibt*. Unter dem bestreben, das übersetzen ins englische (womit übrigens viel zu früh begonnen wird) durch enges anschliessen der deutschen sätze an die lesestücke zu erleichtern, hat der deutsche ausdruck öfter gelitten; auch fehlt es nicht an zusammenhangelosen einzelsätzen.

Nachdem für wörterverzeichnisse gesorgt ist, schliessen eine übersicht der konjugation und 3 melodien nach J. Bierbaum das buch, das vom verfasser für »die einfachen verhältnisse der gehobenen volksschule und der ihr verwandten schulen« bestimmt ist.

Zu p. 82 ist zu bemerken, dass *sun* und *moon* gewöhnlich sächlich sind. Falsch ist p. 25 die behauptung, dass *g* in *younger, finger* nicht hörbar ist. Das *s* in *usual* (p. 202) ist nicht wie *sh*, sondern wie *i* zu sprechen. Druckfehler bemerke ich p. 7 z. 5 v. u., p. 18 z. 9 v. o., p. 79 z. 16 v. u., p. 103 z. 1 v. o., p. 164 z. 3 v. n., p. 182 z. 3 v. n.; im wörterverzeichnis ist in *antiquity, booty* und *quality* *y* für *ý* zu setzen.

Altona-Ottensen.

Dr. H. SCHMIDT.

King Charles the First von DAVID HUME (aus der *History of England*).

Im auszuge mit anmerkungen zum schulgebrauch herausgegeben von dr. W. Knörich. Bielefeld und Leipzig. Velhagen & Klasing. 1893. XVI, 183, 20 S. 12°. M. 1,20.

Neben den schon vorhandenen erläuternden auszügen aus Hume verdient der vorliegende beachtung und empfehlung. Mit recht ist Humes eigene darstellung nach möglichkeit beibehalten, daneben ist für minder wichtiges der *Student's Hume* von Brewer benutzt, oder es sind deutsche inhaltsangaben verbindend eingeschoben. So ist es dem hg. gelungen, die geschichte Karls I., also einen der interessantesten teile des Humeschen geschichtswerkes, auf diesen geringen umfang zusammen zu drängen.

Der text ist korrekt gedruckt, doch sind s. 28, letzte z. vor *sanctified* die worte *accustomed, and which had been* ausgefallen; und s. 98, z. 24 sollte vor *next morning* stehen: *the two armies*. Das urteil 99, 14 *He* (Essex) *committed the first breach of faith etc.* findet sich bei Hume (basler ausgabe) nicht, auch ist in letzterer von *two regiments* (Knörich *three*) die rede. S. 108, 27 steht *enured* statt der gewöhnlicheren (auch bei Hume,

bas. ausg., gebrachten) schreibung *inured*. Das letzte wort des königs: *Remember!* und Humes erklärng dazu vermisst man ungern. Druckfehler: *Triennial* 55; *hastly* 79, 31; *Hertfort* 97, 1; *men accustomed* anm. 11; *solicitors* anm. 8; *masse* statt *massue* anm. 6.

Was die anmerkungen betrifft, so wird der schüler solche an einigen stellen vermissen; ich erwähne in sachlicher hinsicht: *prescriptive right* s. 21; *imbibed* 26 (bezugnahme anf Jakob I.); *prerogative* ib.; *St. Margaret's* 60, 8; *sheriffs, bailiffs* 62, 22; *counsel* 63, 22; *saint in heaven* 67, 1 verglichen mit 73, 9; *trained bands* 95, 18; *Nantwich* 107, 22 (lage); *establishment* 112, 7; *illapses* 113, 1; *presbytery* 128, 18; *journal-book*; *sequestration* 140; (vgl. *impeached* 155); vielleicht auch *good offices* 25, 8, vgl. 153, 19. Bei *malignants* 78, 25 sollte auf s. 94, bei *Solemn League and Covenant* s. 102 auf den früheren *Covenant* s. 41 verwiesen und der unterschied kurz angegeben sein. s. 173 musste zur jahreszahl 1648 angegeben werden, dass in England damals das neue jahr erst mit dem 25. märz anfang; dies um so mehr, als s. 168 die jahreszahl 1649 (bei Hume fehlend) eingesetzt ist. — In sprachlicher hinsicht wären zu erwähnen *willeth* 17, 20; *fail of giving* 29, 15; die schreibung *Mastyr* 32 statt der richtigen *Mastix* und die halb lateinische, halb griechische herkunft des wortes *Histrion*-M.; veraltetes wie *hearken* 38, 26 statt *listen*, *overblown* 86, 7 statt *blown over*; *at his devotion* 99, 5; *representative* 137, 22 in kollektivem sinne.

Die vorhandenen anmerkungen (in gesondertem anhange) sind durchweg zweckmässig; nur weniges ist auszusetzen. Der erklärng von *tonnage* und *poundage* s. 2 dürften die erklärungen bei Webster und Flügel vorzuziehen sein. Puritaner und presbyterianer? vgl. einleitung s. XI. Die erklärng der *High Commission* zu s. 48 sollte schon zu s. 20, die anmerkung über Essex s. 135 schon zu s. 90 gegeben sein. In *complaisance*, s. 1, ist das o der ersten silbe wegen des nebentones nicht durch z wiedergegeben. S. 8: »vor gericht« lies: »vor den höheren oder reichsgerichten«; vor den *County Courts* darf auch ein *solicitor* (die amtsbezeichnung *attorney* ist abgeschafft) plaidiren. — S. 9 *Common Bench* l. *Court of Common Pleas*. *Service* (im engeren sinne) nennt man noch jetzt den liturgischen teil des gottesdienstes im gegensatz zum *sermon*. S. 10 oben: der unterschied zwischen *Cabinet* (welches unter Karl I. noch nicht bestand) und *Privy Council* ist hauptsächlich der, dass die mitglieder des ersteren einem der *Houses of Parliament* angehören müssen. — S. 11, z. 22: dem letzteren: l. dem ersteren (könig!). S. 14: *Sodor* und *Man* haben zusammen einen bischof; oder vielmehr: *Sodor(ensis)* ist ein bedeutungsloser zusatz geworden, seit die *Sodor-eyes* (südinseln), d. h. die Hebriden, nicht mehr, wie im mittelalter, mit Man vereinigt sind. S. 15 bei der erklärng von *conduct* würde ich »die manieren« streichen; nützlich wäre eine verweisung anf s. 165, 18; 171, 29, und bei *behaviour* auf s. 166, 12. S. 19, z. 13 lies *Canterbury* statt *London*; z. 25 »beruhen auf« dürfte mit dem dativ zu konstruiren sein.

FRANÇOIS COPPÉE, *Ausgewählte erzählungen*. Für den schnelgebrauch erklärt von A. GUNDLACH. (Band A. 67 der Dickmannschen *Schulbibliothek*.) Leipzig, Rengersche buchhandlung. 1893. VIII und 88 s. 8*. Mit einem spezialwörterbuch von 15 s. Preis 1 m.

Von den erzeugnissen François Coppées, eines der hervorragendsten französischen dichter der jetztzeit, war den deutschen schulen ausser einer sammlung von vierzig gedichten (bei Velhagen & Klasing erschienen) bisher nichts zugänglich. Das war um so bedauerlicher, als Coppées prosaerzählungen aus dem leben und treiben seiner französischen zeitgenossen an lebenswahrheit und dichterischer anmut sich mit dem besten messen können, was in der erzählungslitteratur zu finden ist. Nachdem man nun seit einigen jahren den einseitigen standpunkt, die novellistischen schriften von der klassenlektüre auszuschliessen, glücklich überwunden hat, nachdem Daudets kleine erzählungen an unseren erziehungsanstalten eingang gefunden haben und mit vorliebe gelesen werden, kommt jetzt auch Coppée zu seinem rechte. Gundlach hat es unternommen, aus den bei Alphonse Lemerre in Paris erschienenen Coppéeschen prosaerzählungen (3 bände zu je 5 fr.) eine auswahl zu treffen, die seinem geschmack alle ehre macht; denn die 9 ausgewählten stückchen sind höchst fesselnde, kunstvollendete meisterwerke novellistischer kleinmalerei. Alt und jung werden sie mit genuss lesen. Das bändchen umfasst 74 textseiten, die sich in einem halbjahr mit sekundanern bequem und gründlich verarbeiten lassen. Zu dialogischer behandlung eignen sich die stückchen in hervorragender weise. In einer knappen biographischen einleitung findet sich auf einer druckseite alles vereinigt, was der schüler zur charakteristik des dichters und seiner schriften bedarf. Sprachliche anmerkungen am fusse der seiten, durchweg reine wort- oder phrasenverdeutschungen, dienen als übersetzungshülfen. In einem reichhaltigen notenanhang von 11 seiten endlich werden sachliche erläuterungen geboten, die das verständnis des inhalts fördern werden.

Nicht in der absicht zu nörgeln, sondern lediglich von dem bestreben geleitet, den wert des *kommentars* in dem trefflichen bändchen erhöhen zu helfen, lasse ich einige bemerkungen folgen. Die erklärungen sollen nach den für die gestaltung der Rengerschen textausgaben massgebenden grundsätzen »alles sachlich notwendige« bringen, »sprachliche anmerkungen« dort, »wo eine eigenheit in der schreibweise des betr. schriftstellers oder eine abweichung von dem herrschenden sprachgebrauche vorliegt. Übersetzungen, die nicht unumgänglich notwendig sind und nur der trägheit des schülers vorschub leisten, sind unter allen umständen ausgeschlossen.« Hat sich nun Gundlach diesen für ihn hindenden vorschriften gefügt? Bringt er wirklich nur das unumgänglich notwendige? Nein! Eine anzahl von fusnoten, in denen weder eine eigenheit der schreibweise, noch eine abweichung vom herrschenden sprachgebrauch vorliegt, die im gegenteil nur wortverdeutschungen bringen, sind überflüssig, da das beigegebene spezial- sowie auch jedes andere wörterbuch

jede gewünschte auskunft geben werden. Solche *fussnoten* sind s. 3, z. 31 *fringale*; 12,8 *chopardeur*; 12,22 *tringlos*; 56,27 *haridelle*; 62,4 *béguine*; 73,16 *choparder*; 74,35 *magot*. Von den anmerkungen am ende des bändchens sind mehrere stark überladen und ergeben sich in einzelheiten, die das verständnis des textes nicht fördern werden. Derartige *anmerkungen*, die sich für den zweck, dem sie dienen sollen, wesentlich kürzer fassen liessen, sind z. b.: 1,8; 20,40; 24,10; 26,28; 27,3; 28,28; 31,16; 38,21; 51,4; 51,33; 60,29; 62,12; 63,29.

Eine andere frage ist nun die, ob der herausgeber alles wirklich notwendige auch erörtert. Auch hier muss ich mit nein antworten und bin der ansicht, dass grund vorlag, auf nachbenannte wörter und wendungen in den *fussnoten* einzugehen und das eigenartige hervorzuheben: 1,3/4 *attraper un chaul et froid*; 3,4 *mordre à même*; 3,9 *ne coïdà-t-il pas*; 8,3 *ouf* (fehlt auch im spezialwörterbuch); 8,13 *le coupé*; 8,20 *armoré* (fehlt im wörterbuch); 8,31 *camarade de pièce*; 10,28 *tunique*; 12,15 *prime*; 12,31 *passer sergent* (fehlt im wbch.); 14,15 *pour de bon* (im wbch. unzulänglich); 15,6 *battre l'air des deux mains*; 16,27 *le premier zouaves*; 16,39 *charcuter*; 22,7 *seize à quinze*; 22,28 *diable* (fehlt im wbch.); 25,17 *la Saint-Philippe*; 27,28 *si X. était oui ou non de droit divin*; 28,4 *une marquise, s'il vous plaît*; 30,27 *N... de D...*; 31,12 *bouquiner*; 33,8 *bourgeoise* (fehlt im wbch.); 34,41 *(Tomnibus était) complet* (fehlt im wbch.); 35,21 *déchirer un confrère*; 40,6 *pilier*; 40,13 *passé maître à*; 41,21 *crever le billard*; 43,4 *petiote*; 43,26 *on lui colle une perception*; 45,3 *qu'elle ait un soulard*; 45,8 *rogner quelques bocks*; 45,10 *il n'y a pas à dire*; 46,2 *le at home*; 46,4 *tondrès*; 56,7 *courir le cachet*; 57,35 *allons donc*; 58,25 *sortir des pages*; 60,2 *Toulouge, Montoban*; 65,25 *expédier le Benedicite* (fehlt im wbch.); 70,40 *boire à même* (fehlt im wbch.); 71,10 *Nom de Dieu!* 74,28 *fermer à clef* (fehlt im wbch.); 75,26/27 *chemin de traverser* (fehlt im wbch.). — Im *notenanhang* hinter dem text dürften sich zu folgenden wörtern sachliche erklärungen empfohlen haben: 1,7 *banlieue*; 9,21 *ruban rouge*; 9,38 *absinthe*; 24,29 *un vieux de la vieille*; 25,33 *légitimiste*; 27,41 *faubourg Saint-Germain*; 33,15 *gant de Suède*; 33,16 *Bon Marché*; 36,18 *Saint-Sulpice*; 36,21 *berlingot*; 56,37 *Kaufman*.

Es erübrigt noch, das im kommentar gebotene auf seine richtigkeit und zulänglichkeit zu prüfen. Wenn Gundlach in *fussnote* 16,2 bemerkt: *à bout de bras* = *à tour de bras*, ans leibeskräften, so trifft er nicht das richtige; Coppée bedient sich des ausdrucks gerne in seinen romanen, aber in allen fällen, die mir begegnet sind, hat *à bout de bras* die bedeutung »mit gestrecktem arm«, »so hoch (oder weit) als möglich«, hier: »so hoch (oder weit) sie konnten.« *Fussnote* 22,10: *procédé* ist nicht das ganze billardqueue, sondern nur das lederscheibchen am stossende. Die *fussnote* zu 22,28: »*tintouin*, innere unruhe« ist unzulänglich; der ganze satz: (*les enfants*) *c'est un tintouin de tous les diables* hätte berücksichtigt und etwa durch: »(die kinder) machen einem ständige sorge« übersetzt werden sollen. — Von den anmerkungen im *notenanhang* sind eine ganze reihe

zu beanstanden. So heisst es zu 1,4: »Derby werden die pferderennen mit grossen preisen genannt; ursprünglich heissen so die englischen rennen in Exeter.« Durchaus irrig! Zunächst nennt der franzose die grossen wie die kleinen pferderennen *courses*; er spricht von den *courses de Longchamp, d'Auteuil, de Vincennes* u. s. w., und es wäre unfranzösisch, wollte man etwa *le derby de Longchamp* sagen. Nur in einem einzigen falle bedient man sich des wortes *derby* anstatt *course*, und zwar dann, wenn vom rennen bei Chantilly die rede ist; dieses rennen heisst allgemein *le derby de Chantilly*, was daher rührt, dass es in dieselbe zeit fällt (sonntag vor pfingsten) wie das grosse derby-rennen in England, und weil die rennbedingungen beiderorts ungefähr die gleichen sind. Die auch bei Sachs verzeichnete *allgemeine* bedeutung des wortes *derby* begegnet bisher nur ganz vereinzelt und findet wenig nachahmung. Wie aber Gundlach dazu kommt, zu sagen, dass »die englischen rennen in Exeter« ursprünglich den namen *derby* führen, ist mir um so auffälliger, als meines wissens weder in noch bei Exeter überhaupt jemals pferderennen von irgendwelcher bedeutung stattgefunden haben. Sollte hier dem herausgeber nicht eine verwechslung untergelaufen sein zwischen Exeter, der alten hauptstadt von Devonshire, und dem rennfeld Epsom Downs, 20 kilom. südlich von London? Bekanntlich wird hier, bei Epsom, seit 1780 alljährlich am mittwoch vor oder nach pfingsten das grösste pferderennen der welt, *the Derby*, abgehalten. Überdies wäre es wohl der erwähnung wert gewesen, dass dieses englische *derby* nicht in Derby (-shire) gerannt wird, sondern dass es den namen nach seinem begründer, dem Earl of Derby führt, der i. j. 1780 als der erste einen bedeutenden geldpreis für den gewinner stiftete. — Die *École Militaire* (9,30) wird nicht ausschliesslich von der *École Supérieure de Guerre* eingenommen; diese letztere befindet sich im *parillon central*; die beiden flügel sind kasernements: rechts das *quartier de cavalerie* (27. dragoner-regiment) und links das *quartier d'artillerie* (ein teil des 12. artillerie-regiments). — Das rote bändchen resp. die rosette der ehrenlegion (17,15) ist nicht der einzige, wenn auch der am meisten verbreitete, französische orden; man sieht ausserdem das violette band der *palmes académiques* (für literarisches oder künstlerisches verdienst), das grüne band des *mérite agricole* (für verdienste um die landwirtschaft), sowie das gelb-blaue band der militärmedaille und bisweilen auch das blau-weiss-rote der rettungsmedaille. — Zu Charenton (18,12) hätten sich folgende sehr geläufige wendungen der volkssprache beifügen lassen: *être un candidat de Charenton, un pensionnaire de Charenton, venir de Charenton, être digne d'aller à Charenton*; sie alle decken sich mit unserm deutschen »fürs irrenhaus reif sein.« — Dass vom *Palais des Tuileries* (25,16) nur noch der *Parillon de Flore* und der *Parillon de Marsan* ständen, alles andere aber zerstört und abgetragen sei, entspricht nicht den thatsächlichen verhältnissen: nur der gartenwärts belegene westliche flügel ist niedergelegt, dagegen sind die beiden auch zu den Tuileries gehörigen »galerien« längs der

Seine (vom *Pont Royal* bis zum *Pont du Carrousel*) und längs der *rue de Rivoli* noch heute vorhanden. Dass der palast den einstmals dort befindlichen ziegeleien seinen namen verdankt, hätte m. e. der erwähnung verdient. — Nicht die weiss-rot-blaue nationalkokarde (26,21), sondern die nationalfahne heisst *tricolore*; das im text vorkommende *cocarde* war beizufügen. — *Mont-Saint-Jean* (27,26) hängt keineswegs mit dem etwa 3 1/2 kilom. weiter nördlich gelegenen Waterloo zusammen; auch nennen heute die franzosen die schlacht, worin Napoleon von den verbündeten endgültig vernichtet wurde, nicht *la bataille de Mont-Saint-Jean* (nur Napoleon that dies, und mit recht!), sondern *la bataille de Waterloo* (eigentlich mit unrecht, da Waterloo gänzlich ausserhalb des bereichs der schlacht liegt, und nur Wellingtons berichte von dort aus datirt sind). — *Le Petit Caporal* (28,14) ist kein spottname, sondern ein durchaus gutmütig gemeinter spitzname, den die napoleonischen soldaten ihrem körperlich kleinen kaiser beileigten. — In 33,12 vermisste ich die angabe, welcher branche das grosse geschäftshaus *Bon Marché* angehört; dass es mit den *Grands Magasins du Louvre* rivalisirt, muss der leser erraten. — Das *Niècle* (41,2) ist lediglich eine der zahlreichen pariser republikanischen morgenzeitungen, jedoch ohne besonderen politischen einfluss. — Die ausdrücke *quinte et quatorze* (46,12) werden beim piquet-spiel und nicht beim écarté gebräucht. — Der *fromage d'Italie* (47,20) wird aus allerlei überresten von schweinefleisch bereitet; es ist der deutsche »presskopf«, »schwartenmagen«, und er heisst *fromage de cochon*, wenn er nur aus den kopfteilen des schweines hergestellt ist. — Zu 56,25 hätte noch bemerkt werden können, dass die pariser *bureaux* (auch *débts*!) *de tabac* gleichzeitig postfilialen sind, wo postwertzeichen abgegeben werden. — Die *Illustration* (57,19) ist ein grosses illustriertes pariser unterhaltungsblatt nach art der leipziger *Illustrierten Zeitung*. — Warum fehlt die bemerkung, dass der held der erzählung *Le Convalescent* kein anderer ist als Coppée selbst? Verdankt er es doch seinem einakter *Le Passant*, dass er i. j. 1869 als glänzender stern plötzlich am litterarischen himmel auftauchte!

Ein paar *äusserlichkeiten* seien noch erwähnt: Das *Institut des Jeunes-Arcs* (5,15) wurde 1839—1845 *erbaut* (statt gegründet). Die bezeichnung »der boulevard« dürfte vor »das boulevard« (18,32; 54,21) n. m. m. den vorzug verdienen. Die wendung »der turm... dicte... der königlichen familie als gefängnis« (28,38) hätte sich geschickter geben lassen. Als abkürzung für *Saint* findet sich in den anmerkungen durchgehends *St.* statt *St* (ohne punkt), so 5,11; 20,40; 65,5.

Druckfehler: 10,1 und 2 im text und in der anmerkung sollte es entsprechend der üblichen schreibung *la Motte-Piquet* statt *la Mothe-Piquet* heissen; 24,19 lies *nous allons nous fâcher*; 29,41 lies *Wurtembergois*; 47,3 l. *c'est là*; anm. zu 48,18 l. bei den olympischen... spielen; 49,3 l. *c'était*; anm. zu 61,23 l. *Séville*; 71,32 l. *faisait*; 74,31 l. *habité*.

Zum schluss die bemerkung, dass ein kritiker der ausgabe die anmerkung zu 1,14, wonach *gommeux* dem veralteten *petit créré* entspricht,

dahin abändern möchte, dass das wort *gommeux* auch veraltet sei, und dafür jetzt *boudiné*, *grelleteux* und *copurchie* gebraucht würden. Dem ist jedoch nicht so: im gegenteil ist *gommeux* der beste, in jeder gesellschaft statthafte ausdruck, während die drei angeblichen neuheiten veraltet und in guter gesellschaft niemals gebraucht worden sind.

M.-Gladbach.

R. KROX.

Conteurs modernes. Ausgewählte erzählungen von Simon, Theuriet, Moret, Révillon, Richebourg. Für den schulgebrauch erklärt von JOSEPH VICTOR SAHRAZIN. (Band A. 69 der Dickmannschen *Schulbibliothek*.) Leipzig. Rengersche buchhandlung. 1893. VIII n. 92 s. 8°. M. 0,90. Spezialwörterbuch dazu, 15 s., m. 0,20.

Dieses bändchen der Dickmannschen *Schulbibliothek* bildet ein würdiges seitenstück zu den auf s. 528 dieser zeitschrift besprochenen *Ausgewählten erzählungen* von François Coppée. Wie die Coppéeschen, so sind auch die im vorliegenden bändchen vereinigten erzählungen perlen ersten ranges. Jede der erzählungen führt in einen anderen kreis französischen alltagslebens ein und bildet ein meisterhaft in sich vollendetes lebensfrisches, gemüt- und humorvolles genrebild. Nach form und inhalt bietet das bändchen die reichste abwechslung, da fünf verschiedene zeitgenössische verfassers darin zu worte kommen; der eine derselben gibt zwei, jeder der vier andern je eine nummer zum besten. Den reigen eröffnet der trotz seiner 79 jahre noch immer unermüdlich thätige greise akademiker Jules Simon mit einer treffenden, gemütvollen schilderung seines besuchs bei einem alten jugendbekannten Jean Le Flô, dem er vom knecht und analphabeten zur stellung eines dorfschulmeisters verholfen hat. Die kleine erzählung gestattet einen interessanten und lehrreichen einblick in das französische volksschulleben der provinz. — Die zweite nummer, *La Pipe*, ist von André Theuriet. Dieselbe führt uns in eine biedere bürgersfamilie, deren dreizehnjähriger sohn versthelenerweise das tabakrauchen übt, sich das geld für eine teuere, lang ersehnte meerschampaupfeife aus grossvaters tasche stibitzt, beim rauchen derselben aber von so bösen folgen geplagt wird, dass seine eltern ihm hinter die schliche kommen, die pfeife entdecken, die herkunft derselben zu wissen verlangen, worauf der gute alte grossvater als rettender engel für den kleinen sündler vorgibt, ihm das geld gegeben zu haben, nachher aber unter vier augen mit der verdienten strafpredigt nicht zurückhält. — Die dritte erzählung, *La Saint-Nicolas*, ebenfalls von Theuriet, bringt uns der französischen beamtenwelt näher: eine ehrsame in Not geratene pariser beamtenwitwe geht den subdirektor der armenverwaltung um eine geldunterstützung an; beide erkennen sich am dialekt als lothringische landsleute, die beihilfe wird bewilligt, der subdirektor überbringt persönlich der frau die frohe nachricht, lernt ihre tochter kennen, feiert den Nikolausabend bei ihnen und führt schliesslich die züchtige maid als gattin

heim. — *La Tempête*, die vierte erzählung, ist von Tony Révillon, dem regen pariser feuilletonisten, der uns in wenig zügen ein greifbares bild normännischen fischerlebens vorführt, womit die allgewalt der mutterliebe geschickt verwoben ist, wie sie sich in einer reichen witwe zu ihrem eigensinnigen, von ihr getrennt lebenden und in lebensgefahr geratenen sohne verkörpert. — Sodann folgt Morets erzählung *L'Anarchiste*, die uns unter die ausständigen fabrikarbeiter versetzt und an einem unzufriedenen jungen familienvater zeigt, welches elend der anarchismus über anhänger wie gegner desselben bringen kann. — Zum schluss — *last, not least* — ein reizend schalkhaftes landidyll aus der gewandten feder von Émile Richebourg, dem bekannten mitarbeiter am *Petit Journal*. Das ergötzliche stückchen, *La Barade* überschrieben, schildert die folgen der klatschsucht an einem missverständnis, welches die ängstliche spannung aller beteiligten aufs höchste treibt, bis dann schliesslich der bann gelöst wird.

Der kommentar (fussnoten und notenanhang) ist von derselben vorzüglichkeit, wie jener zum Sandeauschen drama (vgl. s. 491 dies. ztschr.); ich kann mich der kürze halber auf die dortigen ausführungen beziehen. An einzelheiten sei folgendes bemerkt: Ich vermisste im notenanhang einige biographische mitteilungen über Moret, den verfasser des *Anarchiste*; die andern vier erzähler sind in wenig worten treffend geschildert. Der gleichmässigkeit halber sollte Érain entweder überall mit dem akzent versehen sein (wie in 6,24), oder aber der akzent sollte fehlen (wie in fünf fällen). In *si fait* (anmerk. zu 37,25) wird, ebenso wie im plural *les faits*, das *t* meistens nicht gesprochen, während es im singular *le fait* lauthar ist. Die bezeichnung *sergent de ville* (anmerk. zu 60,29) ist auch heute noch allgemein üblich. — Ausser den auf s. VIII verzeichneten druckversehen habe ich die folgenden entdeckt: S. 4, z. 11 lies *la ferme* statt *le ferme*; 6,34/35 l. *empier-rées* st. *empi-errées*; 12,15 l. *ordre* st. *odre*; 53, fussnote zu z. 35 l. *ennuie* st. *ennuie*; 69,27/28 l. *brouil-le* st. *brouil-ille*; 70,4 l. *d'un ton rude* st. *ton d'un rude*.

Die äusserlich wie innerlich trefflich ausgestattete ausgabe wird sich schnell die gunst der in frage kommenden leserkreise erwerben.

M.-Gladbach.

R. Kron.

EL. M. DE ST. HILAIRE, *Courage et Bon Cœur, Anecdotes du Temps de l'Empire*. 7. auflage. Herausgegeben von professor dr. C. TH. LAOS. Gerhard Köhntmann, Dresden 1891. Preis 90 pf.

In dem bändchen sind drei kleine erzählungen aus der zeit des ersten kaiserreiches vereinigt. Die an der spitze stehende, *Mademoiselle de Lajolais* betitelt, schildert das entschlossene auftreten eines mädchens, das seinen zu den schwersten strafen verurteilten eltern beim kaiser die begnadigung erwirkt. Die zweite, *Le Petit Pêcheur*, stellt die geschichte

eines englischen fischerknaben dar. der, seiner eltern beraubt, sich durch seinen fleiss und sein ehrliches, aufgewecktes wesen die liebe und achtung seiner umgebung zu erringen weiss. Gleichsam als belohnung für eine edle, aufopferungsfreudige that werden ihm vater und mutter, die lange tot geglaubt waren, zurückgegeben. Die letzte erzählung, *Le Sapeur de Dix Ans*, behandelt die erlebnisse eines knaben, der als trommler des russischen feldzug mitmacht und sich durch mut und witzige schlauben das kreuz der ehrenlegion erwirbt. Die geschichten sind hübsch erzählt. sie werden jedenfalls das interesse der jugend im höchsten grade erregen. und das scheint mir für die wahl der fremdsprachlichen schullektüre ein richtiger gesichtspunkt zu sein. Die jugendlichen gemüther unserer 13—15-jährigen schüler haben für die hohe politik kein verständnis, und deshalb muss ihnen die rein historische lektüre, die ihnen vielfach aufgedrängt wird, zuwider sein. Im deutschen unterricht sogar kann man in der tertien jederzeit erfahren, wie wenig liebe der behandlung geschichtlicher stoffe entgegengebracht wird, während die meisten schüler den abschnitt ihres lesebuchs, der die überschrift »erzählungen« trägt, auch ohne ruthen des lehrers lesen. Man könnte erwidern, der lernende solle eben durch die lektüre auf einen höheren standpunkt erhoben werden. Diese aufgabe kann man aber füglich dem unterricht in der muttersprache in erster linie überlassen und braucht nicht die schwierigkeiten, welche die fremde sprache als solche bietet, noch durch die darbietung eines schwer verständlichen stoffes zu vermehren. Man gebe dem schüler, wenigstens auf der mittleren stufe, aus der französischen oder englischen litteratur nur ihn gemächlich anregende erzählungen zu lesen und bevorzuge immerhin diejenigen mit historischem hintergrund. Das uns vorliegende büchlein wird ebenso wie Erckmann-Chatrains *Conserit* stets mit freude in die hand genommen werden. Das erleichtert aber den unterricht besonders dann wesentlich. wenn das gelesene für die konversation fruchtbar gemacht werden soll. Werden an ein stück, das dem schüler schwer verständlich oder ganz gleichgiltig ist, eine reihe französischer fragen angeknüpft, die von der klasse beantwortet werden sollen, so wird diese art von unterhaltung zu einer quälerei, während die beteiligung seitens der schüler eine ungleich grössere sein wird, sobald es sich um einen stoff handelt, den der lesende von vornherein mit grossem interesse aufgenommen hat. Ueberdies kann auch die konversation aus solchen erzählungen wie den vorliegenden ein viel wichtigeres material schöpfen als aus den rein historischen leestücken.

Ich glaube, dass sich die drei geschichtlichen anekdoten St. Hilaires vortrefflich dazu eignen, den übergang von der chrestomathie zu den zusammenhängenden werken eines schriftstellers zu bilden. Es wäre ihnen also ein platz in unter- oder obertertia anzuweisen. Die ausgabe ist ebenso sorgfältig, wie die ausstattung des büchleins gediegen ist. Unter dem texte befinden sich neben der notwendigsten beihilfe zur überwindung sprachlicher schwierigkeiten geeignete sacherklärungen, und auch der anhang.

der geschicht gestellte französische fragen über das gelesene enthält, wird dem lehrer willkommen sein. Endlich ist dem büchlein noch ein von Lion zusammengestelltes alphabetisches wörterverzeichnis beigegeben.

Frankfurt a. M.

F. KUHLE.

Sammlung spanischer gedichte, ausgewählt und mit anmerkungen versehen von AD. KRESSNER. (11. bd. von Kressners *Bibl. spanischer schriftsteller*.) Leipzig, Renger. 1891. VIII und 192 s. Preis 3 m.

Mit altspanischen romanzenproben beginnend führt Kressner seine leser durch den reichen garten spanischer lyrik und epik. Ercilla, Valbuena, Hojeda, Herrera, Fray Luis de Leon vertreten das 16. und 17. jahrhundert. Moratín, Iriarte, Samaniego nebst Valdes und Jovellanos das 18., während Lista das 19. eröffnet, das verhältnismässig am reichsten vertreten ist mit Gallego, Espronceda, Heredia, Quintana, Cienfuegos, Saavedra, Breton de los Herreros, Hartzenbusch, Zorrilla, Trueba, Arriaza, Aguilera, Becquer, Lozano, Sepulveda. Sanchez de Castilla, J. M. Valdes und Echevarria, letztere zwei aus Südamerika.

Man kann im allgemeinen der answahl anerkennung zollen, da sie ein richtiges bild von der lyrik Spaniens gibt. Nur vermisst man einen der bedeutendsten unter den neuzeitigen spanischen dichtern, nämlich Campoamor, geboren 1817, dessen *Poesias* (1840) und namentlich dessen *Doloras* (1846) sich über vieles weit erheben, was die anthologie Kressners sonst bietet. Die anmerkungen beschränken sich auf sachliche angaben, sowie auf biographische notizen über die einzelnen dichter und erfüllen ihren zweck in sehr befriedigender weise.

Freiburg i. Br.

JOSEPH SARRAZIN.

La Vida de Lazarillo de Tormes, herausgegeben von ADOLF KRESSNER (Bd. 10 der *Bibliothek spanischer schriftsteller*.) Leipzig, Renger, 1892. XII und 66 seiten. Preis m. 1,60.

Durch Lausers vortreffliche verdeutschung (1889) wurde der erste spanische schelmenroman in Deutschland bekannter. Lauser besitzt auch das unstrittige verdienst, Mendoza von dem verdacht der urheberschaft dieses nrwüchsigigen volksbuchs befreit zu haben. Durch die herausgabe desselben hat Kressner sich ein nicht geringes verdienst erworben, obwohl er die *editio princeps* (1554, bei Junta in Burgos) und Morel-Fatios wenig zugängliche arbeit über den *Lazarillo* nicht gekannt hat (*Études sur l'Espagne*, Paris, Vieweg, 1888). Da aber die von ihm benutzte antwerpener ausgabe (bei Nutins, 1554) ein abklatsch des textes von Burgos ist, so darf Kr.s textgestaltung trotzdem als richtig angesehen werden.

Unter den zahlreichen fussnoten finden sich nur wenige, die zu ausstellungen anlass geben. Unrichtig gedeutet ist s. 24, 28 das *sino que hayas sido*. Der *Conde d'Arcos* (29, 18) ist nach Morel-Fatios durchaus

überzeugender Vermutung in *Conde Claros* abzuändern; derselbe gelehrte hat s. 167 ff. über die dem unbekannten Autor zu gebot stehenden Quellen und Vorbilder ebenfalls manches erforscht, was Kressner in einer künftigen Auflage seiner willkommenen und hübschen Ausgabe des *Lazarillo* zu berücksichtigen hätte. Jedenfalls hat er sich durch dieselbe den Dank der Romanisten erworben, welche die Sprache Calderons und Cervantes' nicht bloss als Übungsmaterial für lautgesetzliche Forschungen ansehen.

Freiburg i. Br.

JOSEPH SARRAZIN.

OTTO BAKKER, *Deutsche phonetik*. Leipzig, Breitkopf & Härtel, 1893. XXIV n. 208 s. (mit 2 tafeln und einer reihe von abbildungen). Preis 5 m.

Der Verfasser beabsichtigt, eine Sammlung kurzer Grammatiken der deutschen Mundarten herauszugeben. Dieselben sollen nach einem einheitlichen Plan ausgearbeitet werden und praktisch erreichbare Ziele verfolgen, vor allem sollen sie der Erschließung einer Geschichte der deutschen Sprache dienen. Erschienen sind bis jetzt zwei Bände, das uns vorliegende Werk und eine Bibliographie der deutschen Mundartenforschung von F. Mentz. In Vorbereitung befinden sich eine deutsche Mundartenkarte mit Text, eine Niederfränk. Grammatik der Ma. von Mülheim a. d. Ruhr, eine Ostfränk. Grammatik der Ma. des Taubergrundes und eine Niederösterreichische Grammatik der Ma. von Neunkirchen.

Der Zweck vorliegender *Phonetik* ist der, dem ungeübten Anleitung zu geben, seine eigene Mundart, sowie die anderer in Beziehung auf die beim Sprechen wirksamen Faktoren richtig zu beobachten und ihn in den Stand zu setzen, seine Beobachtungen so wiederzugeben, dass auch derjenige, der jene Mundart nie gehört hat, sich eine richtige Vorstellung von ihren Lautgebilden verschaffen kann. Mit dem letzteren Punkte ist zugleich die Stellung der *Phonetik* innerhalb des Rahmens der Sammlung bestimmt.

Das Buch besteht aus einer Einleitung, in welcher der Begriff und das Ziel der praktischen Phonetik, die Aufgabe einer deutschen Phonetik, das Verhältnis derselben zur Sprachwissenschaft, zur Psychologie und zur Akustik festgestellt sind, einem Abschnitt über unsere Sprachwerkzeuge und ihre Tätigkeit, einem solchen über die akustische Wirkung der Tätigkeit unserer Sprachwerkzeuge und einem Anhang über die Art, das Gesprochene lesbar darzustellen, also über eine praktisch verwendbare Lautschrift, und zwar über die Zeichen, die zur Verwendung kommen sollen, über Quantitätsbezeichnung, über Silben- und Worttrennung, sowie über die Bezeichnung des Akzentes. Als Probe der vorgeschlagenen Schrift ist die erste Strophe der *Zuignung* in bühnendeutscher Aussprache gegeben.

Der Verfasser verlangt, man solle sein Werk *lesen*, er will nicht ein blosses Nachschlagebuch bieten. In der That versteht er es, uns schon durch sein Vorwort und seine Einleitung in einer Weise zu fesseln, dass man seinen Ausführungen gerne und mit sich steigendem Interesse folgt.

Jeder, der sich schon eingehender mit dem studium einer bestimmten mundart befasst hat, wird mit dem übereinstimmen, was B. über die veränderung der gesprochenen sprache, über sprachmischung und lautentlehnung sagt; er wird sich davon überzeugt haben, dass die lautlichen veränderungen, die eine sprache durchmacht, bei der *grossen mehrzahl* der sprachgenossen nicht organisch entstehen, sondern dass die organische lautveränderung immer auf eine geringe zahl von personen beschränkt bleibt. Ref. darf hier vielleicht auf das verweisen, was er a. o. gegen die theorie Kauffmanns von einer historisch eingetretenen kontraktion des *musc. glossopalatinus* bei dem schwäbischen volkstamme vorgebracht hat. Sehr beachtenswert sind B.s ausführungen über die aufgabe der phonetik betreffs der artikulationen und der akustischen wirkung, über die veränderungen der sprache auf grund psychischer vorgänge, über die abhängigkeit der aussprache von dem temperament und der stimmung des sprechenden, sowie von der mode, über die psychologischen, physiologischen und physikalischen vorgänge beim sprechen und hören. Besonders eingehend sind seine akustischen untersuchungen über die eigentöne und klangfarbe der vokale; dieselben stützen sich auf versuche mittelst eines eigens hiezu gefertigten instruments. Dass seine angaben über die höhe der eigentöne der vorderen mundhöhle bei den einzelnen lauten mit denen von Donders, Merkel, Trautmann, Helmholtz u. a. nicht übereinstimmen, wird uns nicht wundern; die zur untersuchung verwendeten laute sind bei den einzelnen forschern verschieden, jeder vokal hat eine gewisse breite des schwankens, und die bestimmung der oktave bleibt in vielen fällen schwierig.

In zwei punkten können wir dem verf. nicht zustimmen. Er tritt für die theorie ein, wonach *sch* die artikulationen und reibegeräusche von *s* und *ch* in sich vereinigt. Dieselbe wurde vor langer zeit von Brücke aufgestellt, ist aber durch Grützners farberversuche längst widerlegt. Bremer hätte die haltlosigkeit der Brückeschen ansicht aus seiner eigenen tafel, auf welcher nach Grützners vorgang die verschlussgebiete dunkel gefärbt sind, ersehen können. Die *sch*-artikulation liegt weiter zurück als bei *s*, die enge ist bei jenem auch breiter als bei diesem; infolge hievon sind die *sch*-geräusche tiefer (vgl. den versuch von Kempelen mit kinderpfeifen); es ist dabei unbedeutend, dass bei *sch* die enge hinten ein wenig geringer wird, was Grützner nicht beachtete.

In zweiter linie können wir *b d g r* und *j* nicht, wie B., als vokale ansehen. Nach dem alten system, das nicht auf dem wesen der laute beruhte, war eine strenge scheidung zwischen vokalen und konsonanten nicht durchzuführen; man behalf sich deshalb mit der abscheidung von halbvokalen oder von liquiden lauten; Sievers weicht den bestehenden misständen durch unterscheidung von geräusch- und sonorlauten aus, welch letztere träger des silbenakzents sein können, und zu welchen demnach auch *m n ng l* und *r* zu zählen sind. B. bezeichnet als vokal jeden geräuschlosen klang, sei er stimulus oder stimmhaft. Wenn er dazu

auch *w* und *j* zählt, warum nicht auch *s* und *sch*? Haben erstere, ob mit oder ohne stimme, nicht ebenso reibegeräusche wie letztere? Und gar *b d g*! Wenn die stimme ohne belang ist, warum sollen dann nicht auch *p t* und *k* vokale bezeichnen können? Sind nicht dort wie hier wenigstens explosionsgeräusche wahrnehmbar? *b d g* können zudem nie dannerlaute sein, da der blählaut nicht gehalten werden kann.

In beziehung auf die messung des luftdrucks möchten wir wünschen, dass die u-förmig gebogene röhre, namentlich wenn sie mit dem spezifisch zu schweren wasser gefüllt ist, endlich einmal verschwindet; der Grützner-Mareysche apparat ist zu solchen untersuchungen viel brauchbarer. Weiter wäre es wünschenswert, dass bei einer jedenfalls bald notwendig werden den 2. auflage tafel 11 so eingefügt würde, dass sie beim lesen des buches leichter zu benützen ist.

Die *Phonetik* von B. wird neben denen von Sievers, Victor, Trautmann n. a. einen ehrenvollen platz finden; sie zeugt von einer scharfen beobachtungsgabe des verf. und enthält eine solche menge treffender bemerkungen aus dem gebiete der lautphysiologie, dass nicht nur der »ungeübte« aus ihr vielen nutzen ziehen kann, sondern auch der, welcher schon einige erfahrung in dieser hilfswissenschaft des sprachforschers besitzt. Wir können das werk allen studirenden der philologie und allen sprachlehrern aufs wärmste empfehlen.

Reutlingen.

PH. WAGNER.

KARL ERBE, professor am Eberhard-Ludwigs-gymnasium zu Stuttgart. *Leichtfassliche regeln für die aussprache des deutschen*, mit zahlreichen einzeluntersuchungen über die deutsche rechtschreibung. Nebst einem ausführlichen wörterbuche. Stuttgart 1893. Verlag von Paul Neff. 125 s. kl. 8°. Preis m. 1,50.

Ich bezweifle nicht, dass dieses schriftchen in Schwaben viel beifall finden wird; darüber hinans wohl schwerlich. Denn was der verf. befürwortet, ist nichts mehr und nichts weniger als das gebildete schwäbisch. Dass diese mundart (nach abzug gewisser mängel) im wesentlichen mit der sprache der hühne übereinstimme, kann doch höchstens für die land-schaftliche hühne geltung haben. Nur *einen* punkt kann ich dem ver-fasser zugeben: die verschlusslaut-aussprache des in- und auslautenden *g* im ernsten drama. Dabei ist aber wohl zu beachten, dass das bühnen-verschluss-*g* im an- und inlaut stimmhafte lenis, im auslaut stimmlose fortis (oder aspirata) ist, das schwäbische verschluss-*g* in allen drei stel-lungen stimmlose lenis. Verlangt nun der verf. im zweiten kapitel, man solle ausl. *b, d, g* »weich«, ausl. *p, t, k* aber »hart« sprechen, so entspricht das weder dem gebrauch der bühne, noch, soviel ich weiss, dem der natürlichen schwäbisch. Vielmehr gilt für ausl. *b* und *p, d* und *t, g* und *k* auf der bühne gleichmässig stimmlose fortis (oder aspirata), im schwä-bischen ebenso gleichmässig stimmlose lenis. Dass man schwäbisch *tolg* und *talk* u. dgl. dadurch unterscheiden kann, dass man für das erste *tolk*

(stimmlose lenis), für das zweite *talk(h)* (aspirierte fortis) spricht, thut nichts zur sache. Die aussprache *talg* (stimmhafte lenis), die E. den norddeutschen im gegensatz zu *talk(h)* zumutet (s. 14), ist trotz dem beispiel der engländer in ganz Deutschland unerhört. — Das dritte kapitel hat es mit dem »mass« eines einfachen selbstlauts vor mehreren mitlautern« zu thun. Der verf. tadelt, dass »norddeutsche gelehrte«, zu denen er auch mich rechnet, mehr ausnahmen von der regel: »ein vokal vor mehreren konsonanten ist kurz« gelten lassen, als er selbst. Der grund liegt natürlich in dem nord- und mitteldeutsch überwiegenden gebrauch der länge. Ebenso erklärt es sich, dass wir nicht, wie der verf. in einem vierten abschnitt will, *e* und *a*, *ei* und *ai*, *ou* und *au*, *eu*, *äu* und *oi* nach etymologischen gesichtspunkten verschieden und *i*, *o*, *ö*, *u* und *ü* kurz wie lang mit demselben geschlossenen laut sprechen. Worauf der aussprachelehrer vor allem zu achten hat, das sind doch wohl die thatsächlichen vorgänge der sprachlichen entwicklung. Ohne allen zweifel hat aber auch auf diesem gebiet das norddeutsche element schon lange die führung. Was Trautmann in einer auch von E. bemerkten stelle der *Sprachlaute* (s. 141) sagt, gibt noch heute den sachverhalt wieder. »Die sprache der bühne . . . ist wesentlich berlinisch.« »Durch die jetzige stellung Berlins als hauptstadt des deutschen reiches schlägt sein einfluss immer weitere kreise und wird seine aussprache von tage zu tage mehr das muster, nach dem man sich richtet. . . . Aber . . . dieselbe ist . . . doch immerhin erst noch im begriff, die allgemein anerkannte richtschnur zu werden; und es ist dringend zu wünschen, dass sie in einigen punkten in zusammenhang bleibe mit dem übrigen Deutschland und der geschichte der deutschen sprache.« In diesem sinne verstehe ich die aussprache-»regeln« und »ausnahmen«, die wir »norddeutsche« aufstellen und der beachtung empfehlen. Ich brauche hiernach nicht im einzelnen auszuführen, weshalb ich auch die in den schlusskapiteln des ersten teils: »vergessene wohlautsregeln« und »die betonung der wörter«, gleichfalls vom schwäbischen standpunkte gemachten vorschläge als verfehlt und aussichtslos betrachte. Der versuch, das frakturalphabet im zweiten teil (»wörterverzeichnis«) zu einer lautschrift zu erweitern, verrät die gleiche neigung, gegen den strom zu schwimmen.

Marburg.

W. VIETOR.

ZEITSCHRIFTENSCHAU.

ARCHIV FÜR DAS STUDIUM DER NEUEREN SPRACHEN UND LITTERATUREN. XCI. 1.

J. Koch, *Kleine beiträge zur engl. grammatik*. — W. Cloëtta, *Zu Jean Bodel (Adam de la Halle und Baude Fastout)*. — W. Vollhardt, *Die quelle von Molières Tartuffe*. — *Sitzungen der berliner gesellschaft für das studium der neueren sprachen*. — BEURTEILUNGEN UND KURZE ANZEIGEN. —

Verzeichnis der vom 3. juni bis zum 21. juli bei der red. eingelaufenen druckschriften.

GERMANIA. V. 3—7.

3. *Meister Martin* von E. T. A. Hoffmann (forts.). — *Wanderer* von W. Müller. — *Das volkslied*. Aus A. F. C. Vilmar's *Litteraturgeschichte*. — *Die nachtigall*. — *Die abteilung für deutsche litteratur und philologie an der Harvard-universität*. — *Gruss* (volkslied). — EDITORIALS. — Etc.

4. *Meister Martin* von E. T. A. Hoffmann (schluss). — *Innsbruck! ich muss dich lassen*. — *Goldi-Goldi* von L. Ganghofer. — *Der hase*. Aus Schraders *Bilderschmuck der dt. sprache*. — *Lied vom feldmarschall* von E. M. Arndt. — *Jägerliedchen* aus *Wilhelm Tell*. — EDITORIALS. — Etc.

5. *Bettelbriefe*. Novelle von M. v. Ebner-Eschenbach. — *Der glockenguss zu Breslau* von W. Müller. Mit übers. von J. T. Hatfield. — *Deutsche redensarten*. Erläutert von A. Richter. — *Frieden* von F. v. Bodenstedt. Mit übers. von L. G. Page. — *Anästhesie*. Aus *Dr. Hellmuts donnerstage* von B. v. Suttner. — *Der schweizer* (volkslied). — EDITORIALS. — *Galant*. — Etc.

6. *Bettelbriefe* (schluss). — *Aus der Traumwelt*. Aus *Dr. Hellmuts donnerstage* von B. v. Suttner. — *Die sommernacht* von F. G. Klopstock. — *Das rote licht* von L. Ganghofer. — *Das vergissmännchen*. — *Goethe und die brüder Grimm*. — *Friedr. v. Schiller, frz. ehrenbürger*. — *Deutsche redensarten* (forts.). — EDITORIALS. — Aus *Die Harzreise* von H. Heine. Mit übers. von C. R. B. — *Aphorismen* von M. von Ebner-Eschenbach. — Etc.

7. *Der landvogt von Greifensee* von G. Keller. — *An die natur* von F. L. graf zu Stolberg. — *Weihelied* von Claudius. — *Eine Gottfried Keller-fahrt durch Zürich* von M. H. Milkau. — *Das stiefmütterchen*. — *Deutsche redensarten* (forts.). — *Soldatentiebe* von W. Hauff. — EDITORIALS. — *Humoristisches*. — Etc.

LE MAÎTRE PHONÉTIQUE. VIII. 8. 9.

8. *Nouveaux membres* (561—569). — *Changements d'adresse*. — *Correspondance: Our alphabet and standard English* (J. H. Staples). — *Systèmes de transcription* (J. Passy). — *La société des parlers de France* (J. Passy). — *Revue de livres: P. Passy, Les sons du français* (Chr. Cloos). — ANNONCES.

9. *Nouveaux membres* (570—578). — *Changements d'adresse*. — *Arts*. — *Primes*. — *Reform in Finland* (H. Andersen). — *L'orthographe française* (P. Passy). — *Zeugnisse!* — *Revue de livres: Larousse, Influence du gascon sur le français* (J. Passy). — *Autres ouvrages reçus*. — *Échanges*. — *Conseil*. — *Doubtful phonetics*. — *Situation financière* (— 301). — Etc.

10. *Nouveaux membres* (579—594). — *Changements d'adresse*. — *No elections*. — *Primes*. — *Correspondance: Experimentalphonetik* (W. Vietori). — *Notes*. — *Comptes-rendus: L. Lenz, La fonetica* (Saröihandy); H. Sweet. *Current shorthand* (P. Passy). — *Autres ouvrages reçus*. — *Enseignement*

mutuel: Question. — Situation financière (— 272). — Gaelic phonetics (J. Staples). — ANNONCES.

11. Nouveaux membres (596—605). — Changements d'adresse. — Notes. — Nos élections. — Primes. — Avis. — Language-teaching. — Correspondance: Prononciation espagnole (S. Genthe; P. Passy); Prononciation française (J. Staples; P. Passy); Lautschrift (E. Nader); Sneed's Current shorthand (O. Jespersen). — American pronunciation. — Comptes-rendus: K. Nyrop, *Fransk lydlære* (C. Cloos); Vasenius, *Uttalsöfningar*; *Hjälpræda* (A. Wallensköld). — Autres ouvrages reçus. — Situation financière (— 195). — Revue des périodiques. — Boîte aux lettres. — PARTIE DES ÉLÈVES. — Portugais. — TABLE DES MATIÈRES. — ANNONCES.

MODERN LANGUAGE NOTES. VIII. 7. 8.

7. A. Rambeau, *Phonetics and "reform-method."* II. — A. S. Napier, *Fragments of an Ælfric manuscript*. — H. Otto, *Modern philology in Finland*. — O. F. Emerson, *Prof. Earle's doctrine of bilingualism*. — REVIEWS. — CORRESPONDENCE. — BRIEF MENTION.

8. J. Geddes jr., *Two Accadian French dialects compared with the dialect of St. Anne de Beaupré*. — G. L. Kittredge, "To take time by the forelock." — K. Pietsch, *Source of the idiom "to take time by the forelock."* — A. G. Krüger, *On the Italian metrical version of the knight of the swan*. — R. O. Williams, *Not so very American*. — A. Rambeau, *Additional remarks upon Beyer-Passy's "Elementarbuch,"* etc. — F. H. Hase, *The absolute participle in the O. E. "Apollonius."* — REVIEWS. — Etc.

REVUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES.

X. 3—6.¹

3. H. Lichtenberger, *Histoire de la langue allemande*. — J. Parmentier, *Kurze geschichte der deutschen litteratur von einem franzosen*. — E. Mérimée, *Sur l'enseignement des langues méridionales en France et particulièrement de l'espagnol dans le Sud-Ouest (suite et fin)*. — F. P. G. Wormley, *Much Ado about Nothing de William Shakespeare: Notes*. — Questions de grammaire anglaise. — REVUE DES COURS ET DES CONFÉRENCES: Agrégation, certificat d'aptitude (allemand, anglais). — PRÉPARATION PAR CORRESPONDANCE. — PROMOTION.

4. A. Wolfrohm, *La question des heures*. — H. Lichtenberger, *Histoire de la langue allemande*. — J. Parmentier, *Kurze geschichte der deutschen litteratur von einem franzosen*. — P. Besson, *L'évolution des théories dramatiques de Schiller, depuis les «Brigands» jusqu'à «Wallenstein»*. — J. Parmentier, *Les langues vivantes à l'examen du baccalauréat de l'enseignement secondaire classique*. — A. N. Maigrot, *La construction allemande précédée d'une remarque générale sur l'enseignement des langues vivantes*. — VARIA. — NÉCROLOGIE. — REVUE DES COURS ET CONFÉRENCES: Agrégation, certificat d'aptitude (allemand, anglais). — Etc.

¹ Über X. 2 vgl. N. Spr. s. 303 f.

5. A. Wolfrohm, *La question des heures*. — H. Lichtenberger, *Histoire de la langue allemande*. — J. Parmentier, *Kurze geschichte etc.* — L.-E. Allberg, *La poésie lyrique contemporaine en Allemagne*. — P. Besson, *L'évolution des théories dramatiques de Schiller*. — A. de Tréverret, *La boucle de cheveux enlevée*. — Mrs. D.-M. Henry, *Alfred Tennyson*. — F. P. G. Wormley, *Much Ado about Nothing de Shakespeare*. — A. Wolfrohm, *Les langues vivantes au baccalauréat de rhétorique*. — M. A. *propos de la méthode Gouin*. — Etc.

6. H. Lichtenberger, *Histoire de la langue allemande*. — J. Parmentier, *Kurze geschichte etc.* — A. Büchner, *Hagen von Tronje im Waltari- und im Nibelungenlied*. — A. de Tréverret, *La boucle de cheveux enlevée*. — F. P. G. Wormley, *Much Ado etc.* — *Les notes ad hoc ou le liere de l'enseignement des langues vivantes par M. Bréal*. — *Réunion des professeurs de langues vivantes. Procès verbal*. — *Concours de 1893. Épreuves écrites. Listes des candidats admissibles*. — Etc.

ENGLISCHE STUDIEN. XIX. 1.

1. G. Reichel, *Studien zu der schottischen romanze: The history of Sir Eger, Sir Grime and Sir Gray-Steel*. — M. Hippe, *Eine vor-Defoeische robinsonade*. — H. J. Ellinger, *Über das verhältnis von Lamb's »Tales from Shakspeare« zu den Shaksperesch'en stücken*. — LITTERATUR (I.—II. Hilfsmittel zum studium der englischen unigungsprache. Schulausgaben. Universitätsunterricht.) — MISZELLEN.

VERMISCHTES.

NACHTRÄGLICHES ZUM SPRACHUNTERRICHT IN RUSSLAND.

»Der methode Berlitz kann keine ausschliessliche bevorzugung vor den andern in den schulen eingeführten methoden eingeräumt werden.« Mit diesen worten schliesst der referent der militär-pädagogischen sektion seinen bericht über meine *Methodik der neueren sprachen*. Der bericht wurde in der offiziellen monatschrift der militär-verwaltung veröffentlicht und von der sektion der fremdsprachen gutgeheissen. In den erwähnten andern lehrmethoden herrscht in den ersten jahren das übersetzen mit den einzelsätzen. Die übersetzung geschieht gleichmässig aus der fremdsprache in die muttersprache und umgekehrt. Der zusammenhängende text wird auch verlangt, schon im ersten jahre, aber die einzelsätze bilden die hauptsache. An eine spracherlernung mit hilfe der anschauung und bilder denkt gar niemand. Wenigstens in der litteratur, in der offiziellen, hört man nichts davon. Fenu hat etwas geschrieben, schon vor langer zeit, aber es ist nirgends eingeführt. Die grammatik wird allerdings *induktiv* gelehrt in den unteren klassen. In einer mittleren klasse verlangt man die durchnahme der grammatik selbst. In den höheren klassen wird einfach aus der fremden sprache übersetzt; aber

die stundenzahl ist sehr gering, und dort vergessen die schüler das, was sie früher gelernt haben. Meine höchste klasse ist die fünfte; in der sechsten und siebenten habe ich noch nicht unterrichtet. Der direktor, general Kitschejeff, hat sich trotz der offiziellen ablehnung entschlossen, für meine dritte klasse — 32 kadetten — Berlitz zu verschreiben, was einen grossen fortschritt bedeutet.

*

Projekt. 1. In den mädchengymnasien wird die deutsche und französische sprache ebenso obligat, wie sie schon jetzt in den unter der oberhoheit i. m. der kaiserin stehenden gymnasien obligat sind.

2. Es werden für die lehrerinnen der französischen und deutschen sprache spezielle höhere kurse, oder, wie man sie auch nennen kann, historisch-philologische mädcheninstitute eröffnet. Die kandidatinnen werden das recht erhalten, in *allen* klassen vorzutragen, was bis jetzt nicht der fall ist. (Nur die untern klassen haben lehrerinnen.)

3. Die jetzigen höheren mädchenkurse werden in mädchenuniversitäten verwandelt. In diese hochschulen dürfen nur solche eintreten, die das examen an einem *knabengymnasium* bestehen können. Sie machen das mädchengymnasium durch, und ausserdem werden sie wahrscheinlich noch das examen in den toten sprachen bestehen müssen. In diesen universitäten werden lehrerinnen für alle in den mädchengymnasien vortragenen lehrfächer herangebildet. Die früheren höheren kurse hatten keine besonderen rechte. Im gegenteil, man sah mit misstrauen auf die kurzgeschorenen »kursistken«, sie waren oft in politische prozesse verwickelt. Jetzt scheinen sie sich geändert zu haben, und darum kommt man ihnen auch mit einigem vertrauen entgegen.

Omsk.

A. JačINAC.

ZUR BILDERFRAGE.

Die bilderfrage ist im fremdsprachlichen unterrichte eine nebensächliche, daher ihr vielleicht im allgemeinen weniger aufmerksamkeit geschenkt wird, als thatsächlich wünschenswert wäre.

Hölzels bildertafeln sind gewiss vortreffliche lehrmittel zur förderung des unterrichts der muttersprache in den elementarschulen deutscher oder österreichisch-ungarischer gegenden. Wo es sich nicht darum handelt, viele neue ausdrücke zu erlernen, sondern bloss bereits bekannte richtig anzuwenden, da mag ihre reichhaltigkeit ein vorzug sein. Auch bei der erlernung einer fremden sprache thun sie ganz gute dienste, so lange der schüler noch im kindesalter steht. Hierbei wäre jedoch zu bemerken: Weil das bild bei der aneignung eines fremden idions das mittel zum zwecke ist, den schüler mit dem inhalte ihm noch fremd klingender wörter vertraut zu machen, deren man zu viele auf einmal nicht geben darf, hat die überfüllung von Hölzels tafeln ein sehr häufiges vorführen desselben bildes zur folge. Würde derselbe, in einem rahmen enthaltene sprachstoff auf mehrere verschiedene ansichten verteilt, so wäre es in diesem falle angenehmer. Arbeitet man z. b. an Holze's »herbst« so

lange, bis sein inhalt erschöpft ist, so gewöhnt man den schüler, das bild zu lesen, wie er ein buch liest, und das selbständige freie sprechen wird dadurch hintangehalten. Schiebt man andere sprach- und sprechübungen ein, so dehnt sich der gebrauch derselben tafel soweit hinaus, dass *tous-jours perdrix* aus den zügen der schüler spricht, wenn sie das bild zu wiederholten malen nach längern zwischenräumen zu sehen bekommen. Hierauf liesse sich entgegnen: »Man erschöpfe also den inhalt des einzelnen bildes nicht; man gehe hinweg über dasjenige darin, was einem zu viel scheint, und gebe es, wo es not thut, ohne bild. Es wird dem schüler *stets auch* sprachstoff gegeben, der aus diesem oder jenem grunde nicht veranschaulicht wird.«

Es gibt jedoch verhältnisse, in denen die obengenannten bilder keine anwendung finden können.

In einer anstalt z. b. wie das gymnasiale mädchen-lyzeum zu Agram in Kroatien, welches eine aus acht klassen bestehende kroatische schule ist, werden drei fremde sprachen in den aufsteigenden jahrgängen nacheinander begonnen und nach der neuen methode gelehrt: von der niedersten, der I. klasse an, das deutsche unter benutzung von Hölzels bildern (die kinder stehen im alter von 11 jahren); von der III. klasse an das französische, wobei dieselben tafeln ein zweites mal in anwendung kommen; in der V. klasse (alter 15 jahre) beginnt der unterricht des englischen; sollte man da noch einmal mit denselben bildern beginnen? —

In dem gegebenen falle, der sich in vielen nicht-deutschen schulen wiederholen dürfte, wo naturgemäss das deutsche und französische dem englischen vorangeschickt wird, sind Hölzels bildertafeln, abgesehen davon, dass man sie bei denselben schülern für drei verschiedene sprachen nicht brauchen soll, kein passendes lehrmittel mehr für die hoch hinaufgerückte englische sprache, weil sie auf die heranwachsende jugend keine anziehungskraft ausüben, sondern, man könnte fast sagen: nichtachtung für den gegenstand erzeugen, ihm sein ansehen benehmen.

Bis zum 13., 14. jahre kann man den anfangsunterricht im englischen ganz gut auch nach den genannten bildern erteilen (wenn sonst kein umstand dagegen spricht), hier liesse sich nicht viel einwenden; aber einen reifen geist durch die nüchterne häufung grellgemalter einzelheiten zu fesseln, gelingt nicht; der effekt ist ein negativer.

Bilder, welche, eine bedeutende anzahl vokabeln und sätze enthaltend, das echt englische *home, country* und *town life* zu allen jahreszeiten in allen menschenklassen veranschaulichten, würden gewiss von alt und jung mit reger teilnahme besehen werden. Jeder augenzeuge weiss, dass das englische landleben in Hölzels bildern nicht wiederzufinden ist, ebenso wenig das rege getriebe in den strassen englischer städte, am allerwenigsten der verkehr in den hauptpulsadern Londons zur zeit der *season*. Letzterer anblick hat in Europa seinesgleichen nicht, und man lässt den rot angehauchten wiener kai, so sehr er einen anheimeln mag, ruhig in einer ecke hängen und spricht ohne bild vom *din and bustle of Oxford-Street*. Es fiel einem ebenso schwer, vor dem zweifelhaften konterfei eines stück-

chens Semmering oder Brenner, dessen grelles grün die augen blendet, von den *rugged fastnesses of British Highlands* zu reden. Alles wo es hingehört! Beim gebrauch von bildern ist das *wann, wo und wie* ein heikler punkt. Das bekannte bilderbuch, der *Struwwelpeter*, ist ein kleines aber schlagendes heispiel hierzu. Obwohl pädagogische theoretiker Hoffmann den vorwurf gemacht haben, er schädige, ja erstickte mit diesen bildern das ästhetische gefühl der kinder, so hat dieser *Struwwelpeter* dennoch, wie Hoffmann dies auch in seiner eigenen kinderstube beobachtete, unter den kleinen leuten ästhetischer eingewirkt, »als dies je ein Laokoon vermocht hätte«. Wie viel hiervon auf Hölzels bilder bezug hat, ergibt sich aus allem gesagt von selbst. Es möge hier noch der anerkennenswerten mühe gedacht sein, die sich ihr urheber bei der anordnung und ausführung gegeben.

Wer sich im fremdsprachlichen unterrichte irgend welcher bilder bediente und dabei eindrücke und resnlitate eingehend beobachtet hat, wird gewiss der überzeugung sein, dass ein mässiges und verständnisvolles benützen von bildern fördernd wirkt, — *wenn dieselben ihrem zwecke vollkommen entsprechen.*

Hoffen wir also, dass sich ein engländer finden werde, der wahrheitsgetreue, praktische und, so weit dies der geringe kostenpreis, den solche lehrmittel betragen dürfen, gestattet, doch auch geschmackvolle bildertafeln herzustellen sich angelegen sein lässt. Abgesehen davon, dass das klima, die menschentypen, die kleidung und die gebräuche in England ein ganz eigentümliches gepräge an sich haben, birgt dieses land einen schatz von architektonischen und sonstigen sehenswürdigkeiten, welche zum wohle des englischen unterrichts auf dem kontinente verwertet werden könnten.

Agram (Kroatien).

N. WICKERHAUSER.

EINE FRANZÖSISCHE ZEITSCHRIFT IN DEUTSCHLAND.

LE PETIT COURRIER. *Revue française à l'usage des Allemands.*

Unter diesem titel erscheint im selbstverlage des herausgebers, oberlehrers dr. Jörs in Ratzeburg (Lauenburg), vom januar d. j. ab zweimal monatlich eine zeitschrift. Gebildeten deutschen, die keine gelegenheit haben, französische zeitungcn zu lesen, soll dadurch ermöglicht werden, an der hand von originalartikeln aus der presse unserer westlichen nachbarn mit dem modernen französisch in fühlung zu bleiben. Es sollen besonders solche artikel zur aufnahme gelangen, die in französische zustände und sitten einblick gewähren oder sonst eine seite des gallischen volksgeistes widerspiegeln.

Die mir vorliegende erste nummer hat folgenden inhalt: *Sur un attentat* (über das dynamitattentat in der französischen deputirtenkammer) aus *Le Journal*. — *La prime de dénonciation* (über einen vom deputirten Delattre gestellten antrag auf gewährung von geldprämien für denunziren eines verbrechers) aus *Le petit Journal*. — *Procès et exécution de Marie-*

Antoinette (ein historischer essay) aus *Le Figaro*. — *L'aumône moderne* (über die in einigen arrondissements von Paris getroffene einrichtung, an bettler kein geld, sondern »bons« zu verabfolgen, die ihnen gegen geringe arbeitsleistung ein unterkommen verschaffen, bis sie anderweitig beschäftigung finden) aus *Le Figaro*. — *Autour du monde* (über restaurants in China, wo nach dem bericht eines französischen marineoffiziers den gästen hunde- und katzenbraten als delikatesse angepriesen wird) aus *L'Éclair*. — *Poésies* (2 gedichte von F. Mazade und Éd. Guinand) aus *Journal pour tous*. — *Choses et autres* (3 anekdoten).

Zur erleichterung des verständnisses sind dem text sachliche erklärungen und einzelne wortübersetzungen als fusnoten beigegeben. Die äussere anstattung ist ansprechend; druck und papier sind gut. Der preis beträgt 3,15 m. (exkl. bestellgeld) für das halbjahr. Abonnements nehmen nur die postämter entgegen (nr. 637 der zeitungsliste, aht. II i).

Wir wünschen dem unternehmen besten erfolg.

Altona-Ottensen.

Dr. H. SCHMIDT.

FERIENKURSUS IN NEUCHÂTEL.

Wie in Genf hat man im jahr 1893 zum ersten mal auch in Neuchâtel einen französischen ferienkursus für ausländer eingerichtet, den herr prof. Dessoulavy von der *Académie Cantonale* geleitet hat. Man konnte den ganzen kurs (15. aug.—15. okt.) oder auch nur eine hälfte belegen. Bei 6 stunden in der woche wurde der stoff folgendermassen verteilt. Montag: grammatik, dienstag: *dictée*, freitag: litteraturgeschichte des 17. jahrhunderts, sonnabend: kursorische lektüre und nacherzählen ausgewählter stücke der am freitag behandelten autoren. Donnerstag wurden schriftliche arbeiten vorgelesen und besprochen, die der leiter der übungen ausserdem noch genau korrigirte. Mittwoch sollten knrze vortrüge ohne wörtliche vorbereitung gehalten werden; doch wurde dies nur bei wenigen teilnehmern erreicht; die übrigen lasen *des compositions*. In der zweiten hälfte des kursus, der allein ich beiwohnen konnte, waren im durchschnitt nur 10 teilnehmer wirklich anwesend und praktisch thätig; eingeschrieben mögen etwa 20 gewesen sein. Diese geringe anzahl war ein grosser vorteil, und herr prof. Dessoulavy nahm sich jedes einzelnen mit grosser hingabe und freundlichkeit an.

Neuchâtel.

Dr. W. SKYDEL.

FRANZÖSISCHER FERIEN-KURSUS IN GREIFSWALD.

Mit vergnügen geben wir die nachstehende notiz aus Greifswald wieder:

»In den grossen schnlferien des nächsten sommers (juli 1894) wird in Greifswald ein ferien-kursus für lehrer und lehrerinnen des französischen abgehalten werden, mit dem dreifachen zwecke, ihnen gelegenheit zu geben, ihre französischen sprachkenntnisse zu vertiefen, sich über das heutige Frankreich zu unterrichten und sich für einen studienaufenthalt

dasselbst vorzubereiten. Der kursus wird folgende vorlesungen und übungen umfassen: privatdozent dr. Siebs, allgemeine phonetik; professor dr. Koschwitz, praktische französische aussprachelehre, über studienreisen in Frankreich, die deutsche litteratur über Frankreich seit 1871; professor dr. Rousselot (aus Paris), *La diction française, Exercices de composition, Conférences orales*; professor dr. Stoerk, grundzüge des öffentlichen rechts und des fremdenrechts in Frankreich; professor dr. Fuehs, die gegenwärtige französische volkswirtschaft; professor dr. Credner, landeskunde des heutigen Frankreich; privatdozent dr. Schmitt, geschichte Frankreichs seit 1870/71; privatdozent dr. Altmann, französische handschriftenkunde. Im ganzen werden in den vier ferienwochen wöchentlich je 20 vorlesungen (täglich ausser sonnabend und sonntag je vier, von 9—1 uhr) in deutscher und französischer sprache gehalten werden. Das honorar für den gesamten kursus beträgt 15 mark. Den studirenden Greifswalds ist die teilnahme an ihm unentgeltlich gestattet. Die nachmittage sollen zur erholung und zu badekuren, die sonnabende und sonntage zu ausflügen nach der insel Rügen und in die benachbarten badeorte frei bleiben. Anmeldungen sind an herrn professor Koschwitz zu richten, der es auch übernehmen wird, für geeignete unterkunft in Greifswald selbst oder in den naheliegenden seebädern Wieck und Eldena sorge zu tragen.*

Hoffentlich findet das greifswalder unternehmen diejenige beteiligung, welche der letzte neuphilologentag zu Berlin derartigen kursen anscheinend gewährleistet hat. F. D.

WISSENSCHAFTLICHE FORTBILDUNGSKURSE FÜR LEHRERINNEN IN GÖTTINGEN.

Unter dieser überschrift mit dem zusatz: »schlussprüfung unter leitung und anerkennung der regierung« liest man in den zeitungsn die nachstehende anzeige:

»Kurse nach freier wahl: religion (kirehengeschichte und texterklärung); geschichte der philosophie; deutsche, französische und englische sprache (historische und moderne grammatik und litteratur), geschichte, geographie, physik. Dozenten: die herren professoren Häring, Tschakkert, Baumann, Weiland, Rieke, M. Heyne, v. Wilamowitz, Schur, Stimming und Morsbach, dr. Michels, mons. Mercier und dr. Tamson.

Nach einjährigen studien privatzeugnis der herren dozenten; nach zweijährigem studium ein von der regierung anerkanntes zeugnis.

Nähere ankunft über kurse und bedingungen (honorar für 2 fächer 50 mark pro semester, pensionen von 500 mark jährlich an) erteilt fräul. S. Mejer, Göttingen, Lohmühlenweg 2.

S. Mejer, Göttingen, vorst. d. ver. christl. lehrerinnen.
A. Sprengel, Waren, vorst. d. abt. f. lehrerinnen d. ver. f. höh. mädchenschulen.
A. Vorwerk, Wolfenbüttel, vorsteherin der schlossanstalten.*

Dies ist ein bedeutsamer schritt auf dem wege zur akademischen gleichberechtigung der frauen. *Vicunt sequentes!* W. V.

DIE KGL. WISS. PRÜFUNGS-KOMMISSIONEN IN PREUSSEN.

Neueren nachrichten zufolge soll künftig in allen wiss. prüfungs-kommissionen in Preussen neben dem wissenschaftlichen examiner im französischen und englischen je ein praktischer schulmann oder lektor examiniren. So sehr diese massregel auch prinzipiell zu begrüßen ist, so muss doch die sofortige allgemeine durchführung bedenken hervorrufen. Eine teilung der prüfung ist nur so möglich, dass der hinzukommende examiner wesentlich festzustellen hat, ob der kandidat genügend neu-französisch bezw. neuenglisch versteht, um mit nutzen selbst darin unter-richten zu können. Der examiner muss also die fremde sprache mündlich und schriftlich in ziemlich hohem grade beherrschen, muss eine auf grund tüchtiger phonetischer schulung beruhende gute, akzentfreie aussprache haben, endlich in der litteratur-, politischen und kulturgeschichte der letzten drei jahrhunderte Frankreichs bezw. Englands beschlagen sein.¹ Praktische schulmänner haben selten zeit, sich alles das in dem erforderlichen masse anzueignen oder sich auf dem laufenden zu halten: denn zu letzterem gehört, dass sie sich alle paar jahre mindestens einige monate in Frankreich bezw. England aufhalten und die neuen erscheinungen der litteratur verfolgen. Die lektoren, welche bisher wohl in der regel ihre lehraufgabe rein praktisch aufgefasst haben, müssen sich erst auf diese erweiterung ihres amtes einrichten. Es dürfte also sehr zweifelhaft sein, ob an allen universitätssitzen sofort die zu dieser durchgreifenden änderung nötigen kräfte vorhanden sind. Gehört der neue examiner zu den anhängern des Plötz, so wird er leicht versucht sein, zu verlangen, dass der examinand alle tüfteleien genau anzugeben weiss, an denen die lehrbücher von Plötz, seinen nachahmern und seinen verbesserern so reich sind. Praktischen nutzen wird die neuerung zunächst in vielen fällen nicht haben; es ist sogar die gefahr vorhanden, dass sie schädlich wirkt und dadurch in misskredit kommt. Eine notwendigkeit, die änderung sofort allgemein durchzuführen, besteht nicht; daher ist es im interesse der sache dringend wünschenswert, dass allmählich vorgegangen wird, dass ein stamm von tüchtigen lektoren herangebildet wird, die der nicht leichten aufgabe nach allen seiten gerecht werden. Ausserdem sollte als selbstverständlich gelten, dass diejenigen professoren, welche bisher neben der alten die moderne sprache lehrten, und die bereit sind, das auch fernerhin zu thun, alleinige examinatoren bleiben; andernfalls zwingt man sie, sich auf das historische gebiet zurückzuziehen, während es doch viel eher im interesse der sache liegt, möglichst viele professoren zum lehren des neufranzösischen bezw. neuenglischen heranzuziehen.

Wiesbaden.

K. KÜHN.

¹ Aber doch nicht, um auch in diesen *historischen* fächern zu *prüfen*!
W. V.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND I.

FEBRUAR 1894.

HEFT 10.

ÜBERSETZUNGEN AUS DEM ENGLISCHEN

MIT BEIFÜGUNG DER URSCHRIFT.

DIE ENGLISCHE SPRACHE.

(Vorwort zu einer sammlung fremder und eigener übersetzungen.)

Von starkem wuchs, doch anzuschau'n so hold —
Das auge blau, das lockenhaar von gold —
Dass engeln einst, wenn nicht die sage irrt,
Die jünglinge verglich Roms oberhirt,
So sind auf deutschem boden sie erwachsen,
Britanniens sieger, angeln, friesen, sachsen.
Dann fuhr aus seinem felsumragten fjord
Der nordmann auf des schmalen schiffes bord;
Der reiche süd war seiner habsucht ziel,
Dort raubt' und sengt' er wild, wie ihm gefiel,
Hat an der Seine dann, vom kreuz gezähnt,
Des südens mildem laute sich bequemt.
Und als auf Senlacs blutgetränktem sand
Er siegreich über sachsenleichen stand,
Bracht' er des galliers römersprache mit,
Die folgte fürder seinem eisentritt.
Wohl sang vom ärmelmeer bis fern zum Tweed
Der bauer lange noch sein sächsisch lied,
Doch vor gericht, in burg und königspfalz,
Das herrenwort, französisch nur erschallt's.
Da kam ein könig Ohneland, und sieh,
Verloren ging die schöne Normandie,
Und zwischen festland sah sich unverweilt,
Und inselreich, die ritterschar geteilt.

Wie wenn, nachdem das schiff der sturm zerschellt,
Im boot sich friedlich herr und knecht gesellt,
So auf der insel engumgrenzten raum
Verging dem herrenstand des stolzes traum.
Zu *einem* volk verschmolz der zeiten not
Die beiden stämme nach naturgebot,
Und englisch hiess nun gern, und nicht zum hohn,
Dem bauer gleich der stolzeste baron.
Die sprache auch, die einst ihm viel zu schlecht,
Erlernte jetzt der ritter von dem knecht;
Doch dass zu jedem dienst sie tauglich sei,
Mischt manches fremde wort er nun ihr bei,
Das in gerichtshof, kirche und palast
Allmählich auch der sache hat erfasst,
Und mit dem eignen wortschatz so vereint,
Dass ihrer keines fremd ihm mehr erscheint,
Und dass der sprache deutsches holzgerüst
Besetzt mit manchem römerziegel ist.
In dieser sprache, mächtig, reich, gedrängt,
Die höchsten geister prägung leicht empfängt,
Hört fromme waller heitere geschichten
Und ernste man bei Chaucer sich berichten.
Zweihundert jahre später von den brettern
Erschüttert sie das herz gleich sturmeswettern,
Wenn seinem Richard, Hamlet, Lear, Anton
Leiht feuerworte Stratfords grosser sohn.
Seitdem von tausend grünen zweigen schallt
Manch herrlich lied in Englands dichterwald;
Davon gesammelt ist ein kleiner teil
In diesem büchlein hier, zu deinem heil,
O leser, dem der inssprache laut
Bisher zu wenig leider ward vertraut,
So dass des besten barden schönster sang
Dir fremd und leer erscheint im fremden klang.
Dem kenner auch ist's nicht, so hoff ich, leid,
Sieht Albions dichter er in deutschem kleid:
So mög' auch ihm gefallen das gewand,
Gewebt von mehr als einer fleiss'gen hand.

1. ZWEI GEDICHTE VON SHELLEY.

LINES.

*When the lamp is shattered,
The light in the dust lies dead;
When the cloud is scattered,
The rainbow's glory is shed;
When the lute is broken,
Sweet notes are remembered not;
When the lips have spoken,
Loved accents are soon forgot.*

*As music and splendour
Survive not the lamp and the lute,
The heart's echoes render
No song when the spirit is mute: —
No song but sad dirges,
Like the wind in a ruined cell,
Or the mournful surges
That ring the dead seaman's knell.*

VORÜBER.

Wenn die leuchte liegt zerschmettert,
Wandelt sich ihr schein in nacht;
Wenn die wolke ausgewettert,
Bleicht des regenbogens pracht;
Wenn die laute ist zerbrochen,
Ist ihr süßer ton verhallt;
Was ein lieber mund gesprochen,
Wird vergessen, ach wie bald!

Und wie länger ton und schimmer
Nicht als lamp' und laute lebt,
Tönt gesang im herzen nimmer,
Das in dumpfem schmerz erbebt.
Wehmut seufzt, wie windessausen
Durch ein trümmerfenster dringt,
Oder wie des meeres brausen,
Das des schiffers grablied singt.

*When hearts have once mingled
 Love first leaves the well-built nest;
 The weak one is singled
 To endure what it once possessed.
 O Love! who bewailest
 The frailty of all things here,
 Why choose you the frailest
 For your cradle, your home, and your bier?*

*Its passions will rock thee
 As the storms rock the ravens on high;
 Bright reason will mock thee,
 Like the sun from a wintry sky:
 From thy nest every rafter
 Will rot, and thine eagle home
 Leave thee naked to laughter
 When leaves fall and cold winds come.*

A LAMENT.

*Swifter far than summer's flight,
 Swifter far than youth's delight,
 Swifter far than happy night,
 Art thou come and gone:
 As the earth when leaves are dead,
 As the night when sleep is sped,
 As the heart when joy is fled,
 I am left lone, alone.*

*The swallow Summer comes again,
 The owl Night resumes her reign,
 But the wild swan Youth is fain
 To fly with thee, false as thou:
 My heart each day desires the morrow;
 Sleep itself is turned to sorrow;
 Vainly would my winter borrow
 Sunny leaves from any bough.*

Amor, heimlich in zwei herzen,
Aus dem stärkern nest zuerst
Scheidest du, so dass mit schmerzen
Du das zartere beschwerst.
Dir, dem soviel grund zum weinen
Irdischer dinge schwäche gab,
Konnte dir das schwächste scheinen
Gut als wiege, heim und grab?

Wild wird es mit dir sich schwingen
Raben gleich im sturmnestanz;
Witz wird dir statt trostes bringen
Winterlichen sonnenglanz;
Ab von deinem adlerhorste
Siehst du bröckeln reis um reis;
Ohne schutz im kahlen forste
Findet dich des alters eis.

DES MÄDCHENS KLAGÉ.

Schneller als des sommers pracht,
Schneller als die stille nacht,
Schnell wie jugend ist vollbracht,
Bist du mir entflohn, mein lieb.
Wie von blättern kahl das land,
Wie die nacht, wenn schlaf entschwand,
Wie das herz, wo lust verbannt,
So bin ich, die einsam blieb.

Schwalbe *sommer* kommt aufs neu,
Eule *nacht*, sie bleibt uns treu,
Doch wildschwan *jugend*, stolz und frei,
Will mit dir fliehen, falsch wie du!
Täglich ersehnt mein herz den morgen;
Selbst schlaf verwandelt sich in sorgen;
Vergebens will mein winter borgen
Sommerlaub zu sanfter ruh.

*Lilies for a bridal bed,
 Roses for a matron's head,
 Violets for a maiden dead,
 Pansies let my flowers be:
 On the living grave I bear
 Scatter them without a tear,
 Let no friend, however dear,
 Waste one hope, one fear, for me.*

2. VIER SONETTE VON SIR PHILIP SYDNEY.

(† 1581.)

I.

*With how sad steps, O Moon, thou climbst the skies;
 How silently; and with how wan a face!
 What! may it be, that even in heavenly place
 That busy Archer his sharp arrows tries?
 Sure, if that long-with-love-acquainted eyes
 Can judge of love, thou feel'st a lover's case;
 I read it in thy looks; thy languisht grace
 To me, that feel the like, thy state describes.
 Then, even of fellowship, O Moon, tell me,
 Is constant love deem'd there but want of wit?
 Are beauties there as proud as here they be?
 Do they above love to be loved, and yet
 Those lovers scorn, whom that love doth possess?
 Do they call VIRTUE there — UNGRATEFULNESS?*

II.

*Come Sleep, O Sleep, the certain knot of peace,
 The bailing place of wit, the balm of woe,
 The poor man's wealth, the prisoner's release,
 The indifferent judge between the high and low;
 With shield of proof shield me from out the prease¹
 Of those fierce darts despair at me doth throw;
 O make in me those civil wars to cease;
 I will good tribute pay if you do so.*

¹ press.

Lilien zu dem brautgeschmeid!
 Rosen auf der gattin kleid!
 Veilchen für die tote maid —
Mein blümchen sei vergissmeinnicht!
 Auf mich selbst, ein lebend grab,
 Streut solche thränenlos herab;
 Für mich — wenn ich noch freunde hab' —
 Verschwendet furcht und hoffnung nicht.

2. VIER SONETTE VON SIR PHILIP SYDNEY.

(† 1581.)

I.

Wie traurig steigst am himmel du empor,
 Wie still, o mond! Wie ist dein antlitz bleich!
 Sprich, ob sich selbst im himmlischen bereich
 Des schützen Amor pfeil ein ziel erkor?
 Wer oft der liebe macht empfand zuvor,
 Erkennt in dir den liebenden sogleich;
 Ich seh gerührt: dein antlitz, sanft und weich,
 Verrät ein herz, das seine ruh verlor.
 Sprich denn, o mond, du leidgesell, geschwind,
 Heisst treue lieb' auch dort nur unverstand?
 Sind stolz die schönen dort, wie hier sie sind?
 Ist's ihnen lieb, geliebt zu sein, und fand,
 Wer liebte, stets zu spott sie doch bereit?
 Und gilt als *tugend* dort undankbarkeit?

II.

Komm, süsßer schlaf, des friedens fester schluss,
 Dem witz erholung, balsam für das leid,
 Des kerkers öffnung, bettlers überfluss,
 Für reich und arm zu gleichem dienst bereit.
 Beschilde mich, dass vor dem grimmen schluss
 Der pfeile wilden wehs ich sei gefeit;
 Schaff, dass die innre zwietracht enden muss,
 Und reichen zins zahlt meine dankbarkeit.

*Take thou of me sweet pillows, sweetest bed;
A chamber deaf to noise, and blind to light;
A rosy garland, and a weary head.
And if these things, as being thine by right,
More not thy heavy grace, thou shalt in me
Livelier than elsewhere, STELLA'S image see.*

III.

*O happy Thames, that didst my STELLA bear,
I saw thyself, with many a smiling line
Upon thy cheerful face, Joy's livery wear,
While those fair planets on thy streams did shine;
The boat for joy could not to dance forbear,
While wanton winds, with beauty so divine
Ravish'd, stay'd not, till in her golden hair
They did themselves (O sweetest prison) twine.
And fain those Æol's youth there would their stay
Have made; but, forced by nature still to fly,
First did with puffing kiss those locks display.
She, so dishevell'd, blush'd; from window I
With sight thereof cried out, O fair disgrace,
Let honour's self to thee grant highest place!*

IV.

*Highway, since you my chief Parnassus be,
And that my Muse, to some ears not unsweet,
Tempers her words to trampling horses' feet,
More soft than to a chamber melody;
Now blessed You bear onward blessed Me
To Her, where I my heart safe left shall meet,
My Muse and I must you of duty greet —
With thanks and wishes, wishing thankfully,
Be you still fair, honour'd by public heed,
By no encroachment wrong'd, nor time forgot;
Nor blamed for blood, nor shamed for sinful deed.
And that you know, I envy you no lot
Of highest wish, I wish you so much bliss,
Hundreds of years you STELLA'S feet may kiss.*

Kassel.

M. KRUMMACHER.

Dein sei ein weiches bett, ein sanftes pfühl,
 Ein zimmer taub für lärm, für strahlen blind,
 Ein kranz, ein haupt, matt von des tags gewühl.
 Und wenn (da ja mit fug sie dein schon sind)
 Die gaben dich nicht rühren, schau voll lust
 Ähnlich wie nirgends Stellas bild in meiner brust.

III.

Glücksel'ger strom, der meine Stella trug!
 Ich sah dich, Themse, lächeln, deine mienen
 Verklärt von schöner wandelsterne zug;
 Sah dich der freude stolz und heiter dienen.
 Der barke selbst das herz im tanze schlug,
 Derweil die buhlerischen winde schienen,
 Entzückt von Stellas goldnem haar, den flug
 Zu hemmen: süsse fessel ward es ihnen.
 Gern wollten Aols söhne drin verweilen;
 Die locken wirrte erst ihr loses spiel,
 Eh sie ihr wesen zwang, davon zu eilen.
 Zerzaust, errötet sie; vom fenster fiel
 Mein blick dorthin; ich rief: o unzier hold!
 Der höchste platz sei dein als ehrensold!

IV.

Heerstrasse, mein Parnass bist du allein,
 Und meine muse, manchen ohren süsse,
 Ahnt nach des rosses erzbeschlagne füsse
 Mehr als der flöten sanfte melodein.
 Trag nun den sel'gen, seliges gestein,
 Zu ihr, wo fest in sicherem verliesse
 Mein herz liegt; mein' und meiner muse grüsse
 Und unser beider dank und wunsch sind dein.
 Sei wohlgepflegt stets durch der bürger schutz!
 Kein mächt'ger sperre dich, kein lauf der zeit,
 Nicht blutschuld schände dich noch sünd' gertrutz.
 Und sieh, welch hohes glück ich ohne neid
 Dir gönne, weg: ich wünsche, dass fürwahr
 Du Stellas füsse küssest hundert jahr!

Kassel.

M. KRUMMACHER

HILFSMITTEL FÜR DEN FREMDSPRACHLICHEN ANSCHAUUNGSUNTERRICHT.

(Schluss.)

(27) *Kulturgeschichtliche bilder für den schulunterricht*: 12. 88:66 cm. Wachsmuth, Leipzig.

Von diesem trefflichen bilderwerke ist schon in den *Neueren Sprachen* die rede gewesen.

(28) LOHMEYERS *Wandbilder für den geschichtlichen unterricht nach originalen lebender künstler* (Karl Gehrts, Knackfuss u. s. w.). Verlag des kgl. hof-kunst-instituts von Otto Troitzsch, Berlin W., mauerstr. 63—65.

72:98 cm. — Ganz prächtige bilder. — Jedes bild: 3 m. (aufgezogen 4 m.). — *Text* unentgeltlich.

1. Römisches lagerbild. Ansprache kaiser Trajans vor der schlacht. 2. Karl der grosse empfängt eine maurische gesandtschaft. 3. Heinrich V. in der reichsversammlung zu Worms. 4. Szene aus dem kreuzzug Konrads III. 5. Angriff der athenischen hopliten bei Marathon. 6. Schlacht im Teutoburger Walde. 7. Gotenschlacht am Vesuv. 8. Otto der grosse in der schlacht auf dem Lechfelde. 9. Heinrich I. vor Brandenburg. 10. Klaus Störtebeckers gefangennahme. 11. Mailänder edelleute bitten kaiser Barbarossa um schonung der stadt. 12. Gefangennahme Friedrichs des schönen in der schlacht bei Mühlendorf.

(29) *Bilder zur deutschen geschichte*. C. C. Meinhold & söhne, Dresden.

1. und 2. sammlung, je 30 blatt. Schwarzdruck. Jede sammlung 18 m. — *Format* für grosse klassen nicht ganz ausreichend, *ausführung* zum teil etwas nachlässig. — *Text* von REICHARD für jede sammlung 0,75 m.

(30) *Histoire de France*, 20 sujets d'après les peintres les plus renommés: Vercingetorix se livre à Jules César. — Clovis à la bataille de Tolbiac. — L'empereur Charlemagne dictant ses capitulaires. — Godefroy de Bouillon proclamé roi de Jérusalem. — Entrée des Français et des Vénitiens à Constantinople. — Philippe-Auguste avant la bataille de Bouvines. — Mort de saint Louis devant Tunis. — Jeanne d'Arc au sacre de Charles VII. — François I^{er} assiste le peintre Léonard de Vinci à son lit de mort. — Entrée de Henri IV à Paris. — Le duc d'Enghien (Condé) à la bataille de Rocroy. — Mort de Turenne à Sassbach. — Louis XV à la bataille de Fontenoy. — Première séance des États Généraux. — La canonade de Valmy. — Le général Bonaparte touchant les pestiférés de Jaffa. — Napoléon à la bataille d'Iéna. — Le maréchal Mouton défendant la barrière de Clichy. — Bataille d'Isly. — Bataille de Magenta. Paris, Hachette et c^{ie}.

Bilder brauchbar; doch nur 25:38½ cm. — *Preis*: 15 fr. — *Text* von BROUARD 1 fr. — Dabei auch gut zu verwerten: DUCOURDRAY, *Histoire et civilisation de la France*. 1 fr. Hachette et c^{ie}.

(31) A. v. WERNER, *Kaiserproklamation zu Versailles am 18. 1. 1871*. F. E. Wachsmuth, Leipzig.

88:66 cm. — 4 m (mit leinwandrand und ösen 4,20 m). — Treffliche ausführung.

(32) *Bilder aus der geschichte*. Wien, Kreisel & Gröger.

Bis jetzt 20 blätter, zumeist zur österreichischen geschichte, doch auch mehrere (1. 2. 3. 6. 7. 10. 11. 12) für uns brauchbar; manche gesichter recht verschwommen. — *Grösse* nur 45:33 cm. — *Preis*: 4 blätter 12 m.; aufspannen für jedes blatt 1 m. mehr.

(33) *Brustbilder berühmter männer und frauen*. F. E. Wachsmuth, Leipzig.

66:53 cm (lebensgrösse). — Grosser kurfürst, Friedrich der grosse u. s. w. — Jedes bild, bei abnahme von wenigstens 4 bildern, 0,80 m. (mit leinwandrand und ösen 1 m.); ein einzelnes bild: 1 m. (1,20 m.).

(34) LANGLS *Bilder zur geschichte*. Wien, Ed. Hölzel.

75½:57 cm. — Ölfarbendruck und sepia-manier. 62 blätter: hervorragende bauwerke aller kulturepochen. — Einzelne blätter

unaufgezogen 2 m. (auf starken deckel gespannt 3 m.). — *Text* (auch in franz. sprache) 14,60 m. — Eine handausgabe der 62 blätter kostet gebunden (mit text) 10 m.

(35) *Wandbilder zum unterricht in der weltgeschichte.* Schreiber, Esslingen.

12 tafeln mit je 3 figuren, kriegstrachten aller zeiten darstellend. — Für kleine klassen brauchbar. — *Preis* mit *text* (von ECKARDT) 3 m., aufgezogen 6,50 m. — *Grösse*: 36 : 43 cm.

(36) LUCHS, *50 kulturhistorische wandtafeln.* Wilh. Gottl. Korn, Breslau.

Lithographie, sauber ausgeführt. — 91 : 67 cm. — Parthenon, Zeus von Otricoli u. s. w., zumeist aber brustbilder berühmter personen. — Sämtliche tafeln: 50 m., *text* 8 m.; eine einzelne tafel 1,25 m.; für aufspannen u. s. w. 0,80 m. mehr für jede tafel.

(37) *Vaterländische denkmäler und bauwerke.* Wachsmuth, Leipzig.

Tondruck. — 88 : 66 cm. — Prächtige bilder: 6. Denkmal Friedrichs des grossen, des grossen kurfürsten u. s. w. — Jedes bild 1,40 m. (leinwandrand und ösen: 1,60 m.).

* * *

(38) HIRTS *Hauptformen der erdoberfläche.* 100 : 77 cm. Hirt, Breslau.

Ein treffliches, zu sprechübungen reichlichen stoff bietendes unterrichtsmittel, das in der darbietung einer idealen landschaft mit allen geographischen grundbegriffen vertraut macht. — 4 m. (mit leinwandfassung und ösen 4,75 m.; aufgezogen und mit stäben, einschliesslich verpackung: 6,50 m. — *Erläuterung* von OEHLMANN: 0,40 m.

(39) SCHREIBERS *Wandtafel zur veranschaulichung geographischer grundbegriffe*, entworfen von WILD. J. F. Schreiber, Esslingen.

Unaufgezogen 3 m. (aufgezogen 4,50 m.; lackirt 5 m.). — Gleichfalls ideale landschaft.

(40) *Geographische charakterbilder:* 88 : 66 cm. Wachsmuth, Leipzig.

Preis: Jede tafel 1,40 m. (1,60 m.). — Bilder sehr zu empfehlen. — Inhalt: 1. Helgoland mit düne. 2. Der Rhein

bei Bingen. *3. Der dom zu Köln. 4. Der Thüringer Wald. *5. Die Sächsische Schweiz. 6. 7. Das Riesengebirge (doppelbild). 8. Der Rheinfall bei Schaffhausen. 9. 10. Die Berner Alpen (doppelbild). 11. Die Furka - Strasse. 12. Der Grosse Aletsch-Gletscher. 13. Eine polarlandschaft. *14. Das forum von Rom. 15. Neapel mit Vesuv. 16. Konstantinopel. 17. Ein südamerikanischer urwald. *18. Die akropolis von Athen. *19. Jerusalem z. zeit Christi. 20. New-York. 21. Die ägyptischen pyramiden. 22. Eine düne auf Rügen. *23. Das nationaldenkmal auf dem Niederwalde. 24. Die Drei Zinnen (a. d. Dolomiten). 25. Die Adelsberger Grotte. 26. Well- und Wetterhorn. Die mit * bezeichneten bilder nur 0,80 m. (mit leinwandrand und ösen 1 m.).

(41) HÖLZELS *Geographische charakterbilder*. Hölzel, Wien.

Bis jetzt 34. — 79:59 cm. — *Preis*: Jede tafel 4 m. (auf starken deckel gespannt 5 m.). Ölfarbendruck; bilder schön; doch teurer wie die vorigen. — *Kleine handausgabe* 7,50 m. — *Inhalt*: 1. Aus dem Ortlergebiet. 2. Die cañons und wasserfälle des Shoshone in Nordamerika. 3. Der golf von Pozzuoli mit der bucht von Bajae und dem kap Miseno. 4. Die wüste. 5. u. 6. Das Berner Oberland. 7. Der sprudel Otukapuarangi. 8. Aus der Sierra Nevada Kaliforniens. 9. Plateau von Anahuac. 10. Neapel mit dem Vesuv. 11. Der Pasterzengletscher. 12. Nilkatarakte bei Assuân. 13. Säulenkap auf Kronprinz Rudolfsland. 14. Die düne und das felseneiland Helgoland. 15. Tropenurwald im tieflande am Amazonas. 16. Der hafen von Nagasaki. 17. Die Adelsberger Grotte. 18. Thalsporne im Oberlinthale. 19. Weckelsdorfer felsen. 20. Die Donau bei Wien. 21. Mangroveküste in Venezuela. 22. Die Schneekoppe im Riesengebirge. 23. u. 24. Das Stettiner Haff. 25. Bocche di Cattaro. 26. Hammerfest. 27. Der Tafelberg mit der Kapstadt. 28. Steilküste in Irland. (Pleaskin Head am Giants' Causeway; »riesendamm« in der grafschaft Antrim). 29. Aus der puszta Hortobágy bei Debreczin. 30. Der Grand Cañon des Colorado. 31. Der Halemaumau-lavasee des Kilauea-kraters auf Hawaii. 32. Aussicht des Kintschindschinga mit den vorketten des Himalaya von Dardschiling aufgenommen. 33. Reine auf den Lofoten. 33. Mont Perdu.

(42) GEISTBECK, *Geographischelandschafts- und städtebilder*. C. C. Buchners verlag, Bamberg.

84:110 cm. — Jede tafel 2 m. (aufgezogen 4,50). — Text: 2 m. — Inhalt: A. Süddeutschland u. Alpengebiet. 1. Das Wettersteingebirge, typus der nördlichen Kalkalpen, ketten- oder faltengebirge. 2. Aus der Berninagruppe, typus der Zentralalpen, das gletscherphänomen. 3. Der Rosengarten, typus der südtiroler Dolomiten. 4. Der Königssee, typus eines hochgebirgsses. 5. Der Bodensee, typus eines mit reichem kulturleben ausgestatteten randsees. 6. München, typus einer residenz- und kunststadt. 7. Die Rauhe Alp, typus eines plattengebirges. 8. Stuttgart. 9. Der Schwarzwald, typus des oberrheinischen gebirgssystems. 10. Mannheim-Ludwigshafen, typus einer modernen handels- und fabrikdoppelstadt. Panoramabild der Rheinebene mit den randgebirgen. — B. Mittel- und Norddeutschland. 11. Der Rheindurchbruch bei Bingen und der Rheingau. 12. Der Thüringerwald mit der Wartburg, deutsche mittelgebirgslandschaft. 13. Der Harz, typus eines sogen. massengebirges. 14. Das Elbsandsteingebirge, typus eines erosionsplateaus. 15. Norddeutsche moorlandschaft aus dem Emsgebiete. 16. Rügen, typus einer steilküste. 17. Deutsche Nordseeküste, typus einer flachküste, dünenküste. 18. Hamburg, typus eines flusshafens und einer welthandelsstadt. 19. Kiel, deutsche fördenküste, kriegshafen. — C. Ausserdeutsche landschaften. 20. Norwegische fjordlandschaft. 21. Die steilküste von Süngland. 22. Der golf von Neapel mit dem Vesuv. 23. Athen mit der akropolis, historische landschaft. 24. Die gartenlandschaft von Valencia oder Murcia, vegetationsbild. 25. Nizza, südfranzösische landschaft.

(43) BENTELI U. STUCKI, *Schweizerisches geographisches bilderwerk*. W. Kaiser (vorm. Antenen), kunstverlag, Bern. Kommissionsverlag: K. F. Köhlers buchhandlung, Leipzig.

Bis jetzt 12. — 60:80 cm. — Preis: Jede tafel 5 m. — Ölfarbendruck. Prächtig.

1. Staubbach. 2. Eiger, Mönch, Jungfrau. 3. Genfer See, Chillon etc. 4. Vierwaldstätter See. 5. Bern. 6. Rhonegletscher. 7. Zürich. 8. Rheinfall. 9. Via mala. 10. St. Moritz. 11. Lugano. 12. Genf. — Zu jedem bild ein heft text, deutsch (Stucki in Bern) u. franz. (Viret in Lausanne), je 25 cts.

(44) WALTHER, *Bilder zum anschauungsunterrichte für die jugend*. III. teil: *Geographische charakterbilder*. J. F. Schreiber, Esslingen.

24 tafeln: 6,50 m. — *Grösse*: Doppelfolio. — *Ausführung*: Trefflich.

(45) *Menschenrassen*. 88:66 cm. Wachsmuth, Leipzig.

5 charakterköpfe auf einer tafel. — 1,80 m. (leinwandrand und ösen 2 m.). — Zu empfehlen.

(46) KIRCHHOFF, *Rassenbilder*. 65:85. Kassel, Theodor Fischer.

1. Indianer. 2. Neger. 3. Papua. 4. Hottentotte. 5. Japaner. 6. Polynesier. 7. Chinese. 8. Buschmann. 9. Australier. 10. Nubier. 11. Araber. 12. Eskimo.

Gutes unterrichtsmittel; stets nur die köpfe; nicht mehrfarbig. — Jede tafel 2 m.; alle 14,40 m. mit *text*: deutsch, franz., engl.

(47) *Völkertypen*. Wachsmuth, Leipzig.

88:66 cm. — Jede tafel 2 m. (leinwandrand und ösen 2,20 m.). — *Erläuterungen*: 0,60 m.

1. Eskimofamilie. 2. Indianerfamilie. 3. Negerfamilie. 4. Hindufamilie. 5. Chinesenfamilie. 6. Australier.

Auf allen bildern zugleich die wohnung, das hausgerät, die waffen u. s. w. dargestellt. Ganz vorzügliche bilder, die sich zur behandlung im sprachunterrichte ausserordentlich gut eignen.

(48) *Ethnologischer bilder-atlas*. Kreisel & Gröger, Wien.

20 bilder. — 67:91 cm. — Ähnlich wie die vorstehenden; gut. — Jedes bild 4 m. (aufgezogen 1,50 m. mehr).

Die vorausgegangene zusammenstellung ¹ hat sich absichtlich nicht nur im bereiche der (unter 1—18, 20 und 22 genannten) an erster stelle für den »anschauungsunterricht« bestimmten bildwerke gehalten, sondern hat durch aufzählung auch anderer wandtafeln die möglichkeit erschlossen, den sprechübungen vielerlei des wissenswerten und bildenden zu grunde zu legen. Damit wäre denn auch denen geholfen, die sich über den von

¹ Sie hätte übrigens noch fast um das doppelte vermehrt werden können.

Kühn (vorwort zum franz. lesebuche) vertretenen standpunkt. den der schreiber dieser zeilen aus voller überzeugung gauch für den seinen erklärt, damit erheben wollen, dass sie eine »besprechung der täglichen dinge des heimatlichen lebens« mit »zehnjährigen schülern« für »zu niedrig, platt und nahe liegend«¹ halten.

Möge auch diese kleine arbeit mit kämpfen helfen wider »the old system, which, in most schools, is only beginning to retreat grudgingly before the new Lehrpläne!« (VIETOR, *The Journal of Education*, dez. 1892.)

Berlin.

FLEMMING.

¹ KARES, *Beiträge zu einer wissenschaftlichen begründung des fremdsprachlichen lehrverfahrens*. Berlin, 1893. F. A. Herbig.

BESPRECHUNGEN.

The Children's Treasury of Lyrical Poetry. Selected and arranged with notes by FRANCIS TURNER PALGRAVE. London, Macmillan & Co. 1892. Preis 2 s.

Das buch gehört zu der *Golden Treasury Series*. Die erste auflage ist 1876 erschienen. Mir liegt zum vergleich noch eine von 1884 vor. Die von 1892 ist besser ausgestattet. In der vorrede erklärt der vf., seine auswahl sei für kinder im alter zwischen 9 oder 10 und 15 oder 16 jahren; er habe nur texte ausgewählt, die er für dieses alter passend und für echte poesie halte; an einigen stellen sei gestrichen und gekürzt aus rücksicht auf geschmack und gefühl der jugend. Anmerkungen seien so viel gegeben, um auch einem jugendlichen leser die lektüre ohne lehrer möglich und nützlich zu machen. Die ausgabe von 1892 unterscheidet sich von der von 1884 inhaltlich nur dadurch, dass eine anzahl gedichte Tennysons aufgenommen sind, die abzdrukken vorher Tennysons verleger nicht hatte gestatten wollen. Die ausgewählten gedichte (zumeist lieder, epische erzählungen und balladen) umfassen die zeit von der mitte des 16. jahrhunderts his zur gegenwart. Sie geben einen guten überblick über das, was in englischen schulen in dieser hinsicht für musterhaft gilt. Palgraves sammlung zeugt von besserem geschmack und besserer kenntnis als viele andere ähnlicher art. Die texte scheinen, innerhalb der vom hrsg. selbst gezogenen grenzen, richtig abgedruckt; wenigstens haben mehrere stichproben nichts anstössiges ergeben. Es ist sonst in England (wie in Deutschland) leider nur allzu häufig, dass schulbücher inkorrekte texte bringen. Auch ist der hrsg. frei von unpassender pröderie; er macht nicht gleich aus einem schatz einen onkel wie manche deutsche lesebuechfabrikanten. — Von Milton finden sich 3, von Shakespeare 5, von Burns 5; Cowper 8, Byron 2, Campbell 8, Coleridge 2, Felicia Hemans 1, Longfellow 1, Macaulay 1, Thomas Moore 1, Walter Scott 15, Shelley 2, Tennyson 12, Wordsworth 14 gedichte. Schon die namen dieser dichter und die zahl der dichtungen, mit denen sie vertreten sind, zeigen den ganzen charakter der sammlung: sie repräsentirt den geschmack einer zeit, die jetzt schon etwas zu veralten begonnen hat, zeigt aber die guten seiten dieses geschmacks. Wer wissen will, was bessere schulen und lehrer ihren schülern zwischen 9 und 16 jahren an lyrisch-epischen gedichten zu bieten pflegten und noch pflegen, findet in dieser sammlung eine gute probe davon.

Södingen.

F. Dünn.

Lehrbuch der englischen sprache. Im sinne der amtlichen bestimmungen verfaßt von dr. ALFRED BRUNSWICK. I. stufe. Berlin, Friedberg & Mode 1893. Preis 1 m.

Brunswick stellt sich bei der abfassung seines lehrbuches ein doppeltes ziel: 1) die besserung der englischen aussprache, 2) die verkürzung der überfülle des grammatischen lehr- und übungsstoffes (vorwort s. III). Kein einsichtiger philologe wird diesem bestreben seine billigung versagen. Die beiden forderungen sind übrigens nicht neu; sie sind, wie der verf. auch angibt, schon seit dezzennien aufgestellt, und eine ganze reihe neuer grammatiken und lehrbücher trägt ihnen rechnung. B. verschmäht, sowohl in dem vorwort seines lehrbuches als auch in seiner umfangreichen programmabhandlung: *Einige forderungen für die englische schulgrammatik mit besonderer berücksichtigung der höheren mädchen-schule* (jahresbericht d. städt. höh. töchter-schule zu Wiesbaden 1892/93) diese erzeugnisse seiner mitbewerber einer sachlichen kritik zu unterwerfen; er schiebt die kräftig aufstrebenden jüngeren »anglophylen« (sic!) einfach bei seite, indem er bemerkt, »ihre vorschläge haben nicht die allgemeine billigung errungen«. Man erwartet von dem verfasser eine kritische betrachtung über die eingeschlagenen wege, über die vorzüge und nachteile der sogenannten »neuen methode«, über die phonetik im unterricht: B. hält sich jedoch von diesen fragen vollkommen fern. Er erkennt an, dass die anhänger der »neuen methode« bei besonderer beschaffenheit des lehrenden und der lernenden unzweifelhaft günstige resultate erzielen; stellt aber dann die ganz unerwiesene behauptung auf, »die phonetische methode dürfte im ganzen für durchschnittsverhältnisse zu schwierig sein und der allseitigen praktischen verwendbarkeit ermangeln«. Da der verf. keine gründe irgend welcher art für seine ansicht anführt, da alle seine methodischen auseinandersetzungen in vorerwähnter programmabhandlung und im vorwort seines lehrbuches darauf hinauslaufen, seine methode als die allein richtige, sein buch als das beste zu erweisen, so wollen wir ihn an seinen werken prüfen; wir werden dabei reichlich gelegenheit haben, auf seine methode zurückzukommen.

Zu unserem grössten erstaunen nehmen wir gleich in der 1. lektion wahr, dass der verf., der den hauptnachdruck auf die richtige aussprache der englischen laute legt, gar nicht von den lauten, sondern von der schrift ausgeht! Nach seiner angabe hat jeder englische vokal 1) einen langen hauptlaut, 2) einen kurzen hauptlaut, 3) noch verschiedene nebenlaute. Die systematische einteilung der laute in haupt- und nebenlaute ist höchst unglücklich. Es gibt in jeder sprache häufiger und seltener vorkommende laute, aber keine haupt- und nebenlaute. Die bezeichnung »nebenlaut« kann den anfänger leicht zu der falschen annahme verleiten, als sei darunter der nachklang bei manchen diphthongisch klingenden vokallauten zu verstehen (z. b. *name* = *neim*, *old* = *ould*). Dass ein einziger vokal einen langen hauptlaut, einen kurzen hauptlaut und auch noch verschiedene nebenlaute haben kann, muss einen anfänger verwirren

und entmutigen. Jedenfalls muss ihm die »regelrectigkeit« (*sic!* s. IV) der englischen sprache sehr problematisch erscheinen. Folgen wir jedoch dem verf. Seine erste regel lautet: »Die aussprache des langen hauptlautes *a* lässt sich lautbildlich darstellen durch *e'*«. Das ist ein widerspruch! Wenn der hauptlaut *a* ist, so kann kein laut *e'* vorliegen, und wenn der laut *e'* vorliegt, wie es thatsächlich der fall ist, so darf nicht von einem hauptlaut *a* die rede sein, *a* ist in diesem falle weiter nichts als die vokalische schreibweise für den laut *e'*. B. geht prinzipiell von der schreibweise aus und hat in seinem ganzen bueche nirgends den anfangen darüber aufgeklärt, dass der laut das ursprüngliche, die *schreibweise* das sekundäre ist; er hat nirgends darauf aufmerksam gemacht, dass die englischen worte im lauf der jahrhunderte ihre aussprache verändert haben, während die konservativere schreibung noch den älteren lautbestand wiedergibt. Er lehnt sich »sklavisch an die schreibweise an und bringt dieselbe durch allerlei experimente (über die »skelettbuchstaben« s. u.) mit der modernen aussprache in einklang. Bei einem lexikographen ist verständlich und verzeihlich, wenn er von dem geschriebenen wort ausgeht und durch möglichst einfache zeichen (zahlen, akzente etc.), die er an demselben anbringt, die aussprache markirt. Ein lehrer irgend einer modernen sprache hat jedoch, wenn er nicht die thatsachen entstellen und das verständnis der sprache erschweren will, die verpflichtung, von den lauten dieser sprache auszugehen, die bildung derselben zu lehren und dann zu zeigen, wie dieselben in der schrift in mannigfaltiger weise dargestellt werden. Wir haben wiederholt gelegenheit gehabt zu sehen, dass mit dieser wissenschaftlich allein zulässigen methode vorzügliche resultate erzielt wurden. Bei B. muss es den anfangen sofort befremden, dass der lange hauptlaut des *a* ein *e'* ist, wenn er dann weiter lernt, dass der kurze hauptlaut des *a* ein *ä*, der lange hauptlaut des *e* ein *ē* ist u. s. w., so muss ihm die englische sprache als etwas ganz unbegreifliches erscheinen.

Eine andere prinzipielle ausstellung, die wir machen müssen, betrifft die sogenannten »skelettbuchstaben«, d. h. dünne typen, die der verf. zur bezeichnung verstummter laute anwendet. B. ist nach seiner angabe (progr. s. 10) der erste grammatiker, der diese skelettbuchstaben in Deutschland gebräucht, und wir müssen gestehen, dass er sie höchst willkürlich gebraucht. Gleich in lektion 1 ist bei *hast(e)*, *at(e)*, *can(e)* etc. anzumerken, dass das *e* der folgenden silbe doch nicht ganz ohne sang und klang verschwunden ist, dass es dehnung des betonten vokals bewirkt; sonst ist dem schüler bis lektion 7 unverständlich, weshalb *haste* anders als *hast*, *ate* anders als *at*, *cane* anders als *can* zu sprechen ist. B. lässt in *coat a* verstummen, dann müsste das wort *co't* (*cüt*) gesprochen werden, es wird jedoch *co't* gesprochen, wie der verf. auch angibt. In *steam* (s. 54) ist angeblich ebenfalls *a* verstummt, dann müsste das wort = *ste'm* (*stēm*) sein, es ist aber = *ste'm*; weshalb ist andererseits *breakfast* = *bre'(a)k-fast*? Wo bleibt da die »regelrectigkeit«?

Ernste bedenken müssen die beispielsätze erregen, welche der verf. seinen lektionen beifügt. Sie sind so zusammengesetzt, dass im allgemeinen kein wort zur verwendung gelangt, dessen laute nicht zuvor geübt sind (vorwort s. IV). Diese rücksicht bedingt eine dürftigkeit des ausdrucks, die den verf., unserer meinung nach, zu geschmacklosigkeiten und geistlosen sätzen verleitet hat. Übungssätze wie: *Kate had a map. An ape ate a cake. Take a cap! Taste a cake! Had Kate a cap and a hat? etc.* wirken ermüdend und sind geisttötend!

S. 4 lesen wir: »Eduard hatte ein ballholz, Käthchen hatte einen kuchen. Kann Anna ein bett machen? Eile, Anna. und backe einen kuchen«. S. 6: »Fräulein Anna kam in einer droschke nm 9 und gab sie mir (näml. die mütze). Ich bekomme eine grosse pastete nnd eine feder. Käthchen, gib Richard meine schlechte feder, er ist fünf jahre alt und ich bin zehn«. S. 8: *No, Tom, Ben had best go home, and get a cab, and I had best make a bed of hay. Oh me, Miss Ann, I cannot dine at six.* S. 14: »Er gab mir eine flinte; ich habe sie in meinem koffer nnd kann nicht gehen und sie versuchen; sondern ich muss mir den kopf zerbrechen über meinem exempel und ein briefchen senden um 6«. S. 18: »Kein dieb kann nahe kommen, ohne dass du ihn bellen hörst. Sein frennd ist der esel, den du nahe bei jenem karren siehst«. S. 21: »Haben Sie die insel Wight gesehen? Nein, mein herr, aber ich kenne die insel Man wohl. Oh, ich bin froh, dass Sie sie kennen. Einer meiner freunde erzählte mir, dass keine katze in jener insel einen schwanz habe. Ja, mein lieber herr, die mankische katze hat keinen schwanz, noch hat das mankische huhn einen schwanz. Ei, das ist seltsam.« — Sätze wie die vorstehenden sind zum glück eine seltenheit in der modernen pädagogischen litteratur. Und solche sätze bezeichnet der verf. als einen zusammenhängenden, lebensvollen übungstoff! Solche sätze sollen »sprechübungen zu grunde gelegt werden (vorwort s. VII)! Solche sätze sollen dazu beitragen, »das freie verständnis für die eigenartige geistige und materielle kultur, für leben und sitte des fremden volkes zu erschliessen«! (programmabhandlung s. 10, zitirt nach Wätzoldt). In dem schlechten deutsch dieser übungssätze liegt übrigens eine gefahr für sich. Schüler, die in ihrer muttersprache noch nicht fest sind und durch die französische und englische sprache ohnedies fortwährend irregeleitet werden, müssen streng angehalten werden, solches kauderwelsch wie »die mankische katze hat keinen schwanz, noch hat das mankische huhn einen schwanz« zu vermeiden! Überhaupt müssen wir bemerken, dass das deutsch des verfs. an vielen stellen durchaus nicht musterergültig ist (s. s. IV. 18. 22. 24. 28. 29. 31 u. s. w.).

Fehler in folge von flüchtigkeit sind in dem buche nicht selten. Ein druckfehler wie anglophyten sollte doch in einem philologischen lehrbuche nicht vorkommen. Wir notirten versehen auf s. 13. 17. 18. 23. 24 anm. 50. 57. Als flüchtigkeit ist es wohl auch zu betrachten, wenn der verf. auf s. 36 die allgemeine ausspracheregeln aufstellt: »ou und ow sind = a^u«.

Und *could, should, would, shoulder, mould, shoe, know, now* etc.? — Auf s. 6 findet sich die richtige angabe: »in nimmt wie alle präpositionen den dem nominativ gleichen akkusativ zu sich«; — auf s. 7 findet sich die regel: »das englische bildet den genitiv durch setzung von *of* vor den *nominativ*«. Auf s. 37 steht die entsprechende regel für die dativbildung. Wir sind der ansicht, dass ein philologe niemals von der verbindung einer präposition mit dem nominativ reden sollte, und wenn zehnmal der akkusativ und der nominativ gleichlautend geworden sind. Es heisst das alles sprachgefühl bei den schülern ausrotten!

Ganz ungenügend ist lektion 25 (satzausprache). Statt den satz »*To err is human, to forgive, divine*« logisch zu erklären — es stehen hier zwei hauptsätze parallel gegenüber, im zweiten ist die kopula ausgelassen, das subjekt ist dem subjekt, das prädikat dem prädikat gegenübergestellt, genau wie im deutschen »*Irren ist menschlich, vergeben göttlich*«, es sind also die worte, welche das subject bilden, eng zusammenzufassen und zu betonen, ebenso sind die prädikatsadjektive *human* und *divine* hervorzuheben — lässt der verf. den gedankeninhalt vollkommen ausser acht und verweist zur erklärung der satzausprache auf ähnlich betonte worte, die mit dem vorliegenden satz gar nichts zu thun haben. Noch schlimmer ist es mit dem zweiten fall. Hier wird der satz »*Never put off till to-morrow(,) what you can do to-days*«, dessen betonung logisch so leicht zu entwickeln ist, mit dem hinweis erklärt, dass *put off* an französisch *retourner* erinnert, dass der erste teil des satzes an die verfinse »hurtig mit donnergepolter« und der zweite teil an den namen des (ganz obskuren!) französischen ortes St.-Léger-sous-Benxvray gemahnt! Unbekanntes mit unbekannterem zu erklären, verrät wahrlich wenig pädagogisches geschick!

Wir können nach alledem das lehrbuch des herrn dr. A. Brunswick nicht als eine erfreuliche pädagogische leistung bezeichnen.

Frankfurt a. M.

DR. LUDWIG ROEMER.

PAUL PASSY, *Les Sons du Français. Leur formation, leur combinaison, leur représentation*. Troisième édition entièrement refondue. — Librairie Firmin-Didot, Paris 1892. 143 s. kl. 8. Preis fr. 1,50.

Dieses buch, das im jahre 1887 in erster auflage erschienen ist, liegt nunmehr in dritter auflage vor, ein beweis, wie schnell und in welchem grade es sich die gunst der beteiligten fachkreise erworben hat. Der verfasser des buches wendet sich mit der dritten auflage an einen anderen leserkreis. Bei abfassung der ersten und zweiten hatte er sein reiches wissen in den dienst des französischen vereins für vereinfachte rechtschreibung (*Société de Réforme Orthographique*) gestellt, indem er mit recht von der voranssetzung ausging, dass die frage der rechtschreibung nur auf grund von planmässigen untersuchungen über die laute der gegenwärtigen sprache geklärt werden kann. Mit dieser auflage hat er

sich höhere ziele gesteckt. Ausgehend von der ansicht, dass die kenntnis des lautbestandes ein nrentbehrliches hilfsmittel für das eindringen in das verständnis der geschichte der sprache überhaupt ist, und in dem wunsche, dem lehrer, der in der heutigen französischen sprache unterrichtet — sei es in der schule oder im konservatorium oder in der taubstummenanstalt — ein zweckmässiges unterrichtsmittel an die hand zu geben, will Paul Passy die sicheren ergebnisse der untersuchungen über die französischen laute unter berücksichtigung der bedürfnisse der praxis in übersichtlicher und jedermann verständlicher weise zur anschauung bringen.

Ich will gleich vorwegnehmen, dass P. diesen seinen plan in musterhafter weise ausgeführt hat.

Gegen die 2. auflage, die Badke im 5. bände der *Phonet. Stud.* (1892) p. 212—229 ausführlich besprochen hat, ist die 3. auflage *gänzlich umgearbeitet und beträchtlich vermehrt*. Neu hinzugekommen sind die einleitenden ausführungen über die laute im allgemeinen und die meisten erörterungen in dem theile, der unter *Variations d'ensemble du langage* abgehandelt wird; von den zehn stücken der 2. auflage in umschrift sind nur fünf beibehalten, die anderen fünf sind neu. Auch die anordnung des stoffes zeigt grosse veränderungen. Die meisten neu hinzugekommenen und veränderten abschnitte finden sich in derselben form in Passys *Étude sur les changements phonétiques et leurs caractères généraux* (Paris 1890), das in dem zeitraum zwischen der 2. und 3. auflage der *Sons du Français* erschienen ist.

Der erste teil handelt von den lauten, tönen, geräuschen im allgemeinen, gibt die unterscheidenden merkmale dieser begriffe und setzt auseinander, was man unter tonstärke, tonhöhe, klangfarbe und dergleichen in das gebiet der akustik fallenden begriffen versteht. Sodann geht der verfasser zu einer allgemeinen betrachtung der entstehung der sprachlaute über und spricht in klarer und ansprechender weise über den bau und die thätigkeiten der atmungs- und sprechorgane, wobei eine schematische abbildung von vorteil gewesen wäre.

Das, was P. P. über *den nutzen einer lautlichen umschrift* sagt, verdient besonders hervorgehoben zu werden, weil es mit hilfe eines sehr geschickten vergleiches den wert von lautzeichen gegenüber den buchstaben in das rechte licht rückt. Man kann diese ausführungen, die ich deshalb auch in meiner schrift *Französische aussprache und sprachfertigkeit* s. 45 angeführt habe, sehr zweckmässig solchen fachgenossen gegenüber ins feld führen, die sich immer noch von ein paar ungewohnten zeichen abschrecken lassen, lautlichen unterricht an der hand von lauttafeln zu betreiben. Passy sagt (ich gebe die übliche rechtschreibung, nicht die Passysche): *Il serait bien difficile de faire une étude scientifique des sons de notre langue en se servant d'un instrument aussi défectueux* (gemeint sind die buchstaben). *On le pourrait sans doute; mais ce serait compliquer à plaisir le travail et se créer à chaque pas des difficultés in-*

utiles. En fait, écrire un traité sur les sons du langage en se basant sur leur représentation usuelle ou orthographe d'usage, ce serait à peu près comme écrire un traité d'arithmétique en se servant des chiffres romains. (S. 22.)

In der übersicht über die angewandten lautzeichen ist die angabe für das zeichen *q* als dritter laut in *wagen* auch für deutsche zu unbestimmt; denn selbst wenn man den stimmlosen reibelaut, wie er sich landschaftlich findet, als nicht mustergiltig beanstandet und nicht rechnet, bleiben immer noch *zwei* mustergiltige arten der aussprache für den betreffenden laut übrig, die auch beide im norden Deutschlands vorkommen. Daher genügt auch die spätere angabe im text nicht: *»q se trouve dans l'allemand du nord wagen«* (s. 186).

Der zweite teil, der hauptteil des buches, handelt von der beschaffenheit der sprache. Passy hat die anordnung der zweiten aufgabe fallen lassen, er beginnt nicht mit der besprechung der einzellaute, sondern geht wie in der schon erwähnten promotionschrift *Étude sur les changements phonétiques et leur caractères généraux* von den zusammenhängenden lautganzen aus. Dann erst zerlegt er diese in immer kleinere lautgruppen, gelangt so zu den einzelnen lauten und handelt schliesslich von der zusammenfassung der einzellaute zu lautgruppen. Diese anordnung entspricht dem naturgemässen gange der beobachtung, ist ausserdem praktisch und deshalb zu loben.

Die sprache Passys ist hier wie im ersten teil klar, anschaulich, logisch scharf, wie man sie in den besten mathematischen und physikalischen büchern findet. Das buch kann deshalb allen denen, die sich an der hand eines wenig umfangreichen handbuches in die französische phonetik einführen wollen, aufs wärmste empfohlen werden.

Als beispiele für die *tonhöhe* im satz gibt P. mehrere muster, die sehr bezeichnend sind. Es würde ausserordentlich lehrreich sein, eine zusammenstellung darüber zu finden, in welcher weise die betonungsverhältnisse in den verschiedenen landschaften Frankreichs von einander abweichen. Im deutschen finde ich die unterschiede in der betonung bezüglich der tonhöhe recht beträchtlich. So ist, um nur einen punkt, der besonders stark ins ohr fällt, zu berühren, der frageton im deutschen landschaftlich sehr verschieden.

In der zusammenhängenden rede ergeben sich pausen, welche auf zwei verschiedenartige ursachen zurückzuführen sind: einmal muss der redende ab und zu atem schöpfen, und zweitens dienen die pausen dazu, dem zuhörer zeit zu lassen, dass er das gesprochene besser auffassen kann. Die innerhalb der pausen liegenden gruppen nennt Passy *groupes de souffle*. Die bezeichnung ist der ersten ursache entnommen, sie passt aber für den zweiten fall nicht immer. Denn bei den pausen, die ich mache, um einen gedanken von einem anderen, dem sinne nach ihm nicht eng zugehörigen zu trennen und so dem zuhörer zeit zur sammlung zu geben, hole ich nicht immer atem. Diese letzte art von

pausen ist aber im allgemeinen — in der unterhaltung und beim lesen nicht zu langer sätze — häufiger als die erstgenannte, und es ist daher wohl nicht richtig, eine anzahl von erscheinungen nach einem kennzeichen einer minderheit zu benennen. Das von P. angeführte beispiel: *Il fait beau aujourd'hui, je vais aller me promener; hier il pleuvait* werden die meisten menschen wohl mit einer kürzeren sinnpause nach *aujourd'hui* und einer längeren sinnpause nach *promener* sprechen; die wenigsten aber werden in jedem oder auch nur in einem der beiden fülle atem schöpfen. Andererseits kann es bei recht langen perioden vorkommen — es wird dies mehr beim vorlesen von gedrucktem oder geschriebenem der fall sein, während beim sprechen im allgemeinen mehr die vorhin erwähnte erscheinung statthaben wird —, dass eine wirkliche atempause sich notwendig macht, ohne dass eine sinnpause geboten erscheint. Atempausen und sinnpausen und infolge dessen auch atemgruppen und sinngruppen fallen also bei weitem nicht immer zusammen. Die atempause tritt dann ein, wenn der sprechende das bedürfnis fühlt, seinen luftvorrat zu erneuern, und zwar am zweckmässigsten da, wo sie am unauffälligsten ist; dies ist der fall bei einer längeren sinnpause. Hier wirkt das atemholen so wenig störend, dass dasselbe weder dem sprechenden noch den zuhörern zum bewusstsein kommt. Merkwürdig wird für beide teile das atemholen erst, wenn es nicht mit einer sinnpause zusammenfällt oder wenn, wie beim lesen eines sehr langen satzes mit vielen einschachtelungen, der redende längere zeit keine geeignete sinnpause zum atemholen gefunden hat, infolge dessen er mehr als gewöhnlich luft aus der lunge verbraucht und nun gezwungen ist, aussergewöhnlich stark atem zu holen bei einer sinnpause, die an sich eine so lange unterbrechung nicht gerechtfertigt hätte, oder gar an einer stelle, wo überhaupt keine pause erforderlich ist. Es erhellt hieraus, dass — ausnahmsweise — atempausen sogar da auftreten, wo gar keine sinnpause liegt, dass also atemgruppen und sinngruppen sogar ausser beziehung mit einander sein können. Ich würde daher dem ausdruck »atemgruppen« (*groupes de souffle*) etwa »sinngruppen« oder einfach »sprechgruppen« vorziehen.

Bezüglich der worttrennung stimme ich vollständig mit P. überein. Für das *französische* halte ich im gegensatz zu Storm (vgl. *Phonet. Stud.* V, s. 200) dafür, dass die *scortteilung* nur auf einer logischen abstraktion beruht. *Le mot est une unité logique, mais non pas phonétique*. Beim anhören eines vorgesprochenen französischen satzes ist es unmöglich, den anfang und das ende der einzelnen worte oder diese selbst heranzuhören. Man muss den sinn der worte verstehen und ausserdem ein gewisses mass von schulmässiger bildung haben, um die einzelnen worte richtig herauszufühlen. Für das deutsche dürfte dieser satz keine ganz so unbedingte gültigkeit haben, aber für das französische möchte ich ihn unbedenklich unterschreiben. Im deutschen hilft schon das knackgeräusch bei anlautendem vokal dazu mit, die worttrennung leichter herauszufühlen. Die zum schertz mündlich aufgegebenen sätze: *Möhn die äbte hen? Nie möhn*

die *âbte heu* sind sehr schwer zu verstehen, wenn, wie es beim aufgeben gewöhnlich geschieht, von *die* an *âbte* ohne trennenden festen vokaleinsatz übergegangen wird. Doch auch dann ist der satz noch schwer verständlich, weil der fern liegende inhalt das finden des sinnes und damit das herausfühlen der einzelnen worte verhindert. Im französischen werden durch den leisen vokaleinsatz und den dem ende zueilenden satzton die einzelnen glieder des satzes viel enger noch zusammengeschweisst, so dass es ohne die vermittlung des sinnes nicht möglich ist, die einzelnen teile zu erkennen. Von den vier versen

Gall, amant de la reine,

Alla (tour magnanime!)

Galamment de l'arène

A la Tour-Magne à Nîmes.

klingen die beiden ersten genau wie die beiden letzten.

Klar und ansprechend sind Passys darlegungen über den französischen nachdruck im satze. In dem beispiele *Nous allons faire un tour dans la forêt* findet er mit recht drei stärker betonte silben *lons, tour* und *rêt*, von denen *rêt* den stärksten ton hat. Von den beiden ersteren sagt er: *«la deuxième syllabe (tour) est peut-être un peu plus forte que la première (lons)»*. Das ist sie auch nach meinem gefühl, und ich würde infolge dessen, wenn ich den grad des nachdruckes durch ziffern ausdrücken sollte, nicht für *beide* silben 4 ansetzen. Wir deutschen behaupten gewöhnlich, dass im französischen satze alle silben mit ausschluß der letzten, die den hauptton hat, im allgemeinen denselben nachdruck haben. Schon aus dem oben gesagten ergibt sich, dass man ungefähr das richtige erhält, wenn man statt *»im französischen satze«* *»innerhalb einer nachdruckgruppe«* sagt, wie ich diese phonetischen teile des satzes bezeichnen möchte. Doch auch dies trifft nicht genau zu. Die silben folgen vielmehr in einem gewissen rhythmischen wechsel auf einander. P. sagt: *»Si dans un groupe de trois syllabes la troisième syllabe est forte, nous pouvons être à peu près sûrs que la première syllabe est plus forte que la deuxième, à moins qu'il n'y ait quelque raison particulière d'accentuer la deuxième: c'est ce qui a lieu dans les groupes français animal, voulez-vous, tu comprends«* (s. 50). Es ist vielleicht nicht überflüssig, hinzuzufügen, dass die aufeinanderfolge von betonteren und unbetonteren silben nicht immer wie in diesen drei beispielen trochäisch ist, auch nicht immer jambisch wie in *cet animal, je n'ai pas bien compris*, sondern dass auch öfter mehrere unbetonte und mehrere betonte silben einander folgen. So gehen in dem satze *Mon père et ma mère sont arrivés hier* der betonten silbe *mère* die zwei unbetonten *et ma* vorher, während auf die betonte letzte silbe von *arrivés* das gleichfalls betonte *hier* folgt. Denn man kann den ganzen satz eben in die folgenden nachdruckgruppen zerlegen: *Mon père — et ma mère — sont arrivés — hier*. Für uns deutsche aber, besonders für diejenigen, welche französischen unterricht erteilen, muss immer wieder stark betont werden, dass dieser nachdrucksunter-

schied in mehreren aufeinander folgenden silben nicht im entferntesten auf eine stufe gestellt werden darf mit der art der betonung im deutschen. Hier ist der unterschied in der nachdruckstärke unvergleichlich sinnfälliger. Wir müssen in der praxis vor allem unser bestreben darauf richten, den starken deutschen nachdruck aus dem französischen fern zu halten, und dürfen unser gewissen für ganz beruhigt halten, wenn wir auf der unterstufe dem schüler nichts von dem rhythmischen wechsel der silben verraten. Passy fügt denn auch s. 52 hinzu: *Du reste, la différence entre les syllabes fortes et faibles n'est pas si grande que dans d'autres langues; aussi des observateurs étrangers ont pu croire que toutes les syllabes françaises se prononcent avec la même force.*

Über das *lesen von versen* sind bei uns immer noch irrige anschauungen im gange, bezüglich der theorie allerdings auch noch bei einer grossen anzahl von franzosen. Den standpunkt, den P. hat, halte ich für den einzig richtigen. *Un vers, tel que nous le récitons habituellement, se compose essentiellement d'un nombre fixe de syllabes fortes, séparées entre elles par des intervalles égaux, ou sensiblement égaux.* Es kann in der that nicht wohl etwas langweiligeres geben, als französische verse vorlesen zu hören, bei denen für die aussprache neben dem hörbarmachen sämtlicher »stimmten« und möglicher bindung der endkonsonanten das erklingen der vorschriftsmässigen »silbenzahl« als oberstes gesetz gilt. In der that sind die franzosen selbst weit entfernt, alle »stimmten« mitzusprechen; viele glauben es nur selbst nicht, dass sie dieselben nicht mitsprechen, weil sie in der schule die von altersher überkommenen regeln der versehre haben lernen müssen. Passy sagt hierzu am ende seines buches s. 127: *Si je dis qu'on ne prononce pas tous les e muets en disant des vers, tout le monde s'indigne; mais si alors je prie une personne de réciter une poésie, on s'aperçoit vite qu'elle laisse tomber beaucoup d'e muets.*

Was Passy unter der überschrift *sonorité* über die tonfälle und tonschärfe der laute sagt, will mir nicht recht einleuchten; besonders verstehe ich nicht, worin der unterschied zwischen *sonorité réelle* und *sonorité apparente* begründet ist. Passy meint: die vokale sind volltönender als die konsonanten, die offenen vokale volltönender als die geschlossenen, die stimmhaften konsonanten volltönender als die stimmlosen; *a* wäre also volltönender als *i*, *i* volltönender als *z*, *z* volltönender als *s*. Er fügt aber hinzu: *i peut souvent paraître plus sonore que a.* Wie kommt das? Er fährt fort: *La sonorité apparente dépend de particularités individuelles et de causes extérieures autant que de la nature même des sons.* Sollten es wirklich nur besondere persönliche veranlagungen sein, die *i* »häufig volltönender erscheinen lassen« als *a*? Wenn P. sagt: *cependant on remarquera que s se distingue parmi les consonnes par sa forte sonorité apparente*, so meint er also: *s* klingt schärfer durch als das stimmhafte *z*, welcher meinung ich mich anschliesse. Das widerspricht aber offenbar dem für die *sonorité réelle* gegebenen gesetz. Und wenn die *sonorité*

apparente in der natur der laute begründet ist, wie nicht zweifelhaft sein kann, so muss man fragen, ist nicht auch die *sonorité réelle* davon abhängig?

Bei der *lautdauer* fügt Passy der regel »jeder endvokal ist kurz« eine bemerkung hinzu, die, soviel ich weiss, vorher noch nicht gemacht worden ist, die mir aber sehr richtig erscheint: *Pourtant ces voyelles sont un peu moins brèves que celles des voyelles fermées; elles sont souvent presque moyennes.* Auf deutschen schulen werden die endvokale im allgemeinen noch zu lang gesprochen: es ist also grund vorhanden, für unsere zwecke eher die *kürze* zu betonen. Im übrigen möchte ich auf die ausführungen über die *lautdauer*, die gegen die zweite auflage sehr vervollständigt sind und manche neue und schöne beobachtung bringen, besonders hinweisen. Die *eine* bemerkung bezüglich der *lautdauer* der konsonanten, um die man sich bis jetzt auf deutschen schulen wohl überhaupt noch nicht viel gekümmert hat, erscheint uns beachtenswert und wichtig: *Cet allongement* (die länge der konsonanten nach kurzen vokale) *est assez sensible pour nous faire trouver abrupte et désagréable la prononciation des allemands, qui ont brèves les consonnes finales comme dans leurs mots* denn, ball (s. 64).

Bei dem abschnitt »*lautverdoppelung*« (*sons doubles*) fällt auf, dass P. in der neuen auflage bei der verdoppelung der konsonanten nicht mehr zwischen den dauerlauten und den verschlusslauten unterscheidet. In der 2. auflage sagte P.: *Quand nous croyons prononcer une consonne prolongable double, comme dans Allah, nous ne faisons que prolonger, avec une force d'expiration qui reprend après avoir diminué . . . Quant aux explosives, ce sont aussi des consonnes allongées et partagées entre deux syllabes; seulement l'allongement consiste en ceci, que la fermeture a lieu quelque temps avant l'ouverture.* Ich sehe keinen grund, diese unterscheidung aufzugeben.

Neu gegen die 2. auflage ist bei der darstellung der einzelnen laute die bemerkung, dass die mundstellung bei den *mundnasenvokalen* *û, ï, ê* nicht ganz genau derjenigen der entsprechenden mundvokale entspricht. Die beiden erstgenannten mundnasenlaute sind nach P. etwas geschlossener, die beiden letztgenannten etwas offener als die entsprechenden mundvokale.

Die beschreibung der *verschlusslaute* gibt P. folgendermassen: *Les plosives sont des consonnes formées en fermant, puis en ouvrant le passage de l'air en un point donné, de sorte que l'air sort brusquement* (s. 92). Die beschreibung ist gewiss richtig, aber sie ist im hinhlick auf das praktische bedürfnis nicht erschöpfend. Besonders wünschenswert wären nähere angaben, wodurch die französischen laute sich von den entsprechenden deutschen, englischen u. s. w. unterscheiden: der hinhweis auf das fehlen oder die geringere stärke des hauchlautes bei den stimmlosen lauten einerseits, auf das erklingen des stimmtones bis zum durchbrechen des verschlusses andererseits. Letztere hinzufügung erscheint um so not-

wendiger, als durch die angabe auf s. 89: *les plosives sont des frappe-ments, par conséquent des BRUITS MOMENTANÉS, tandis que les fricatives sont des frottements prolongeables* leicht die meinung erweckt werden könnte, als handelte es sich bei den französischen verschlusslauten wirklich um augenblickslaute, die nur im augenblicke des durchbruches des betreffenden mundverschlusses hörbar sind, während in der that jedem stimmhaften französischen verschlusslaute das ertönen des stimmtones bis zum augenblicke des durchbruches vorausgeht. Dieser »blählaut«, wie wir ihn nennen, weil er ertönt, während der mundaussack sich mit luft vollbläht, spielt in der französischen aussprache eine beträchtliche rolle.

S. 99 ff. spricht P. vom *r*. Er unterscheidet zwischen zungen-*r* und zäpfchen-*n* und sagt: *mais ces deux sons n'ont pas d'existence indépendante: ils sont employés l'un pour l'autre, selon les contrées ou les individus: les uns disent (ra||r), les autres (na||n)*. Man könnte hinzufügen: manche sagen sogar (ra||n); auch (na||r) kommt wohl vor. Ich kenne eine anzahl deutsche, die beide laute, *r* und *n*, neben einander anwenden; dieselben haben in ihrer kindheit zungen-*r* gesprochen und sich später in der stadt das bequemere zäpfchen-*n* angewöhnt. Bei einigen konnte ich feststellen, dass sie bei bestimmten fällen immer den zungenlaut anwenden, in anderen den zäpfchenlaut; so spricht einer meiner bekannten immer in verbindungen wie *tr*, *dr* und im anlaute meistens zungen-*r*, im auslaut zäpfchen-*n*; ein anderer spricht im anlaute fast immer ein sehr schönes zungenzitter-*r*, im auslaute dagegen den unschönen, dem *χ* in *buch* ähnlichen laut, der dem kasseler dialekt eigentümlich ist. Man darf wohl annehmen, dass auch in Frankreich viele leute *r* und *n* neben einander sprechen. P. ist der meinung, dass die grosse mehrzahl der französischen immer noch zungen-*r* spricht. Das verdient besonders hervorgehoben zu werden; denn in Deutschland ist man vielfach der ansicht, dass das zäpfchen-*n* in Frankreich in noch höherem masse das zungen-*r* verdrängt hat als bei uns.

Passy spricht in dem abschnitt, der von der *bindung* handelt, nur von der konsonantischen *bindung*, und versteht darunter nur das überziehen sonst unausgesprochener konsonanten zu der ersten silbe des folgenden wortes (*les hommes*); er berücksichtigt also nicht das überziehen gesprochener endkonsonanten (*il n*). Diese unterlassung ist vom französischen standpunkt aus betrachtet ganz einwandsfrei. Die auseinandersetzungen über die natur der französischen vokale, über den leisen stimm-einsatz und diejenigen über die französische silbentrennung, welche dem abschnitte vorausgehen, machten ein nochmaliges zurückkommen auf den gegenstand überflüssig, wenn es auch zur zusammenfassung aller in betracht kommenden erscheinungen nicht unzweckmässig gewesen wäre, nochmals darauf hinzuweisen. Vom deutschen standpunkte aus dürfen wir den begriff »bindung« nicht auf das lautwerdenlassen sonst stummer endkonsonanten beschränken. Ebenso wichtig, wenn nicht wichtiger als dieses ist die *bindung* auch sonst gesprochener endkonsonanten und ausserdem

die bindung von vokal zu vokal: *il a été à Arignon*. Denn was nützte es, wenn wir alle nur möglichen konsonantischen hindnungen machten, in den fällen wie *il a*, *il a été*, *à Arignon* aber vor dem anlautenden vokal jedesmal absetzen, um dann mit dem kehlkopfverschlusslaut wieder einzusetzen! Die praxis verlangt hier gebieterisch, dass wir diese punkte mit unter die »bindung« einbegreifen, um sie nicht zu vernachlässigen. Am schluss seiner betrachtungen über die bindung zählt Passy, wie es in dem *Elementarbuch des gesprochenen französischen* von Beyer und Passy geschehen ist, die fälle auf, in denen die gesprochene sprache bindet. Das ist ein sehr erwünschter zusatz.

Den zehn beispielen in umschrift schickt Passy auf s. 126/127 eine erklärung voraus, die in der that recht angebracht ist. Vielfach hört man sagen: die aussprache, wie Passy sie gibt, oder wie Sweet sie für das englische gibt, ist doch gar zu nachlässig. Und das sagen häufig dieselben leute, die heim geläufigen sprechen im grossen und ganzen grade so aussprechen. Woher kommt das? Meist daher, dass die meisten nicht im stande sind, die umschriebenen texte so schnell zu lesen, als es beim fliessenden sprechen in der unterhaltung oder beim vorlesen einer erzählung geschieht. Die texte aber wollen ein abbild der gewöhnlichen aussprache gehildeter geben, wie diese zu sprechen pflegen, wenn sie sich nicht mühe geben, besonders gewählt zu sprechen. Hätte P. die aussprache so darstellen wollen, wie sie sich bei ganz langsamem und sorgfältigem sprechen vorstellt, so würden die texte natürlich ganz anders ausgefallen sein. Will man also ein richtiges bild von der dargestellten aussprache haben, so muss man das betreffende stück so lange einüben, bis man es ganz fliessend lesen kann und es dann laut vorlesen.¹

Die umschriebenen texte werden jedem französisch treibenden viel anregung und belehrung bieten! Besonders empfiehlt sich das letzte stück, welches in *écriture scientifique* gegeben ist, zu sorgfältigem studium.

Zu den texten selbst beschränke ich mich auf wenige bemerkungen.

Zunächst dürfte der hinweis für manche noch neues bieten, dass P. die artikel und die fürwörter *les, mes, tes, ses, ces* immer mit geschlossenem *e* ausspricht. Ebenso sagt er jetzt immer *me* für *mais*, auch da, wo die 2. auflage noch *me* hatte, wie in der 2. strophe des Hugoschen liedes s. 136; ferner schreibt er jetzt in dem letzten stücke: *elfesni* =

¹ In dem *Phon. Stud.* V, 119 abgedruckten briefe von Sweet an frl. Laura Soames findet sich eine stelle, die zu dem obigen passt: *...foreigners, some of whom are inclined to suspect me of greatly exaggerating the colloquialness of standard English. Some of them even suspect me of inventing colloquialisms! I find it very difficult to get people to understand that when I put slovenly pronunciations such as (doum blijv) into the mouths of careless speakers in positions in the sentence where the pronunciation is liable to be slurred, I do not thereby imply that I myself always pronounce in that way, or that I consider it advisable to do so.*

elle fait son nid, wo die 2. aufl. auch noch *fe* hatte; in demselben stücke findet sich allerdings daneben *fe*, einige zeilen weiter: *manferjt* = *ça ne fait rien*. Den geschlossenen laut zeigen auch die ersten silben von *effroi*, *effrayer*, *exister*, *exiger*. Auffallend ist mir in dem gedichte *la prisonje* die aussprache (*depyi*) für *depuis*, mit geschlossenem *e* der ersten silbe, und in der geschichte *yn mepriz* in der vierten zeile *de tre bazabi* = *de très beaux habits*; druckfehler können es nicht gut sein, denn die erstere form findet sich in der 2. und 3. anlage, die letztere sowohl hier wie im *Elementarbuch des gesprochenen französisch*, das neben der erzählung *Une méprise* noch *Jésus et l'aveugle* mit den *Sons* gemeinschaftlich hat.

Die laute *ō*, *ē*, *ā* für *o*, *e* und *e*, *a* und *a* an nnbetonter stelle finde ich in den umschriebenen stücken wenig verzeichnet; wenn ich mich nicht irre, kommt nur *ē* vor, und auch dieses wohl nur im letzten stück, das die feinheiten der aussprache möglichst genau wiederzugeben sucht. Wörter wie *comment*, *commander* werden mit dem straffen laut *o* gegeben. Es scheint überhaupt, als ob Passy in der 3. anlage seine aussprache schulmüßiger und weniger ungezwungen gegeben hat als in der letzten anlage seines buches *Le français parlé* oder in dem *Elementarbuch des gesprochenen französisch*.

Besonders tritt dies bei der lautangleichung hervor. In fast allen fällen, in denen ein konsonant von dem nachfolgenden laut beeinflusst wird, hat P. *diesmal* den ursprünglichen laut der langsamen sorgfältigen aussprache beibehalten. So schreibt er: *ā matt* v *prttā*, *pa* v *susi*, v *frwa*, v *nā* *nī*, v *se pti fre||r* u. s. w., ebenso *po||o poti* statt *po||f poti*, *d et bō* statt *d et bō*, *kō z fus* statt *kō f fus*, *la||o twa* statt *la||f twa*, *z se bjō* statt *f se bjō*, *nu sarō* *k dja* statt *g dja*. In dem letzten stück mit der möglichst sorgfältigen wissenschaftlichen umschrift findet sich *z'ke||j*, *z'krwa* mit *z'*, d. h. also stimmhaft anlautendem laut, der (ungefähr in der mitte) in den stimmlosen übergeht; im letzten satze *ifterrit* = *ils j'iterent vite* steht *f*; in der 13. z. auf s. 139 halte ich in der gruppe *aekdāpau||j* = *avec de la paille* die aussprache mit *k* vor *d* statt *g* innerhalb eines lautganzen für nicht gut möglich; vorher, bei der überschrift des Mussetschen gedichtes, steht im gleichen fall das zeichen für den stimmhaften laut: *stō bœ||r*.

Es liegt in der natur der sache, dass die wahl eines möglichst einfachen zeichens für einen derartigen laut, der seine natur je nach der geschwindigkeit und der sorgfalt der aussprache verändert, nicht ganz leicht und von vornherein feststehend sein kann. Das zeichen für den angeglichenen laut (wie in *fkrwa*) verführt vielleicht den studirenden zu nachlässigem sprechen und zu falscher aussprache an einer stelle, wo die langsame und sorgfältige aussprache geboten wäre. Andererseits wäre es aber zu bedauern, wenn die erscheinung, die ein so wesentliches merkmal der französischen aussprache ist, gar nicht zum ausdruck kommen sollte. In fällen wie *nous nerons que Dieu* (s. 132 l. z.) würde ich daher *nu sarō* *g djo* vorziehen; im falle eines überganges von stimmhaftem zu stimm-

losem laute wie vielleicht in *je cueille de l'herbe* möchte ich ʒ'kœʝj zu setzen vorschlagen, damit die lautangleichung nicht gänzlich unausgedrückt bleibt.

Ich habe schon hervorgehoben, dass die ganze darstellung in dem buche klar, anschaulich und ansprechend ist. Das buch liest sich leicht und gut und ist deshalb auch denen zu empfehlen, die sich noch nicht viel mit phonetik beschäftigt haben und sich mit dem wesen der französischen aussprache bekannt machen wollen.

Die *rechtschreibung* der 3. auflage weicht von derjenigen der 2. erheblich ab, sie entfernt sich nicht sehr von der jetzt herrschenden schreibung. Nur in folgenden hauptpunkten schreibt P. anders: am ende des wortes setzt er *s* für *x*: *deus, ceus, eus, creus, musicaus, principaus, la rois*; *z* behält er am ende: *le nez*.

Bezüglich des *z*-lautes im wortinnern folgt er im allgemeinen der herrschenden schreibung; er schreibt *division, combinaison*. Bei *deuzième, troizième* setzt er auffallender weise *z* ein, s. 50 bezeugnet allerdings einmal *deusième*.

Das mehrzahl-*s* setzt er nur am ende: *aqueus*.

An der 3. pers. des präs. ind. schreibt P. immer *t*: *il entent, répant, apprend, correspond*; die endung *-ent* schreibt er *-nt*: *ils seraint, ils auraint*; den bindestrick zwischen zeitwort und nachfolgendem fürwort löst er weg: *saudrait il, peut-être arriverait on*; entsprechend der aussprache schreibt er *ferant*.

In der anwendung der *accents* gibt er nicht folgerichtig vor: die *˘* auf dem *a* sind offenbar beibehalten, um den offenen *a*-laut zu bezeichnen: *grâce, fâche, relâchement, mâchoire*; aber neben *paraître* (s. 58), *disparaît* (s. 101) findet man *reconnaitrons* und *connaitre*; *gaîté* ist mit *i* geschrieben; *être*, aber *arrêter*, vom hauptwort gebildet, das er *arret* schreibt (ebenso *foret*). Zum unterschied von dem verhältniswort *sur* ist *sûr* gesetzt, die mehrzahlform hat *surs*; dagegen wird *la* für *la* und *là*, *a* für *a* und *à*, *ou* für *ou* und *où* geschrieben; entsprechend *coïla*; ebenso *déjà* ohne *˘*. *J'espère* hat auf der ersten silbe keinen *accent*, dagegen hat *concrète* *è*, und *é* haben *examiner, exact, exister, exemple*. *Les sons différent* (zeitwort, s. 70) ist wohl druckfehler; geschlossenes *e* würde der regel in § 110 s. 61 widersprechen.

Von beispielen für vereinfachung der schreibung sind mir sonst nur aufgestossen: *conte* für *compte*, *teus* für *temps*, *encor* für *encore*; zusammengesetzte wörter sind in einem wort geschrieben: *dabord, d'ailleurs, peut-être, toutafait, apeuprès, quelquechose* (nicht *c'est à dire*).

Die eigenschaftswörter *allemand, françois, anglais* gross zu schreiben dürfte keine vereinfachung sein.

Mit dem *part. passé* bei *avoir* ist mir nur ein satz aufgestossen: *Les sons que nous avons considéré* (s. 111); in demselben hat P. das *part. uuv.* rändert gelassen.

Zur zeit, da nach einem beschlusse der akademie eine neue französische rechtschreibung eingeführt werden soll, sind solche versuche wie die Passyschen von ganz besonderem interesse.

Die ausstattung des buches befriedigt; der druck ist sorgfältig; an druckfehlern sind mir die folgenden aufgefallen: s. 52 § 92 soll es *obarratkurs* heissen; s. 106 § 203 *par opposition*; s. 107 § 205 »dans aha, oho etc., ... (h) *reste toujours*«; s. 114 § 221 vorletzte zeile soll es statt *pre||rt* wohl *p[h]e||rt* heissen; s. 115 § 224 vorletzte zeile statt *pic[j]e*: *pic[j]e*: s. 128, 1. zeile *prêtā*; s. 130, 4. z. v. u. *di||r*; s. 134, 3. z. v. n. *mæ||r*; s. 134 2. z. v. u. kenne ich *kurbe* statt *farze*; s. 135, 14. z.: *l yn dæ ru pote||tr æ ne*, sonst hätte der vers eine silbe zu viel; s. 138, 8. z. *pur uclapt*; s. 138, 16. z. *Jenny*; s. 139, 3. z. v. u. *levôzä-fä*; s. 139, letzte zeile *le rest*.

Das Passysche buch ist vorzüglich geeignet, der phonetik neue freunde und anhänger zuzuführen; es liegt daher zugleich im interesse der weiteren ausbreitung und vertiefung dieser wissenschaft, wenn ich freund Passys trefflichem werke weiteren guten erfolg wünsche.

Kassel.

QUEHL.

ERNEST LUGNEX, maître de langue et de littérature française, *Histoire de la littérature française depuis ses origines jusqu'à la fin du XVIII^e siècle*. Bâle, Benno Schwabe. 1893. 350 s. Preis m. 3,60.

Dem verf. fehlt es augenscheinlich an der vor allen dingen notwendigen beherrschung des stoffes, und die von ihm als benntzt angegebenen hilfsmittel zeigen auch nicht, dass er diesen mangel zu ersetzen sich sonderlich bemüht hat. An sachlichen Fehlern führe ich aus den von mir gelesenen abschnitten folgende an. S. 147 heisst es bei Voiture: *le sonnet d'Uranie, écrit en concurrence avec Benserade*. S. 152 behauptet er, Madeleine de Scudéry sei in die Rambonillet-gesellschaft eingetreten *encore très jeune*, sie war aber mindestens 30 jahre damals alt. S. 183 weiss verf. als vorläufer Molières nur Larivey mit den *Esprits* und Corneille zu nennen, von Scarrons lustspielen findet sich auch in dem ihm gewidmeten abschnitt (194 f.) keine spur. Unglaublich flach, ungenau und stilistisch ungewandt ist die darstellung Molières, *Etourdi* und *Dépit amoureux* sind hald *farces* (s. 185), bald wie *Préc. rid.* und *Sganarelle* (!) *des tableaux de mœurs du temps et de véritables comédies*. Den ausgang der *Préc. rid.* finden wir in diesem stil berichtet: *Un bal est sur le point de terminer la visite, quand les vrais gentilshommes font irruptions* (!) *dans la salle et rossent d'importance en les dépouillant de leurs vêtements d'emprunts* (!) *les deux valets qui commencent à goûter leur genre de rôle*. Über das betreffende grossartige werk weiss L. nur zu sagen: *Don Juan, ou le Festin de Pierre, dans lequel se confondent dans un mélodrame à la façon des Italiens les éléments les plus divers*! In bezug auf *Amphitryon* und *Georges Dandin* bemerkt er tiefsinnig (s. 193): *Une âme pure n'assiste*

pas impunément au spectacle des travers et des vices de l'humanité; was ich im zusammenhange durchaus nicht verstehe. S. 158 wird Goethes bekanntes wort: Molière ist so gross etc. als aus der *lettre du 12. mai 1825* entnommen angeführt! Dass Molière in den beiden *Écoles* sich selbst dargestellt habe, *peut-être sans qu'il s'en rendit parfaitement raison*, wird (s. 184, 188) als unbestrittene thatsache einfach behauptet. — Auch die behandlung Beaumarchais' ist lehrreich für des verfassers kenntnißstand und darstellungsfähigkeit, doch will ich nur zwei belege anführen: S. 330 spricht er von *La Clavigo*-abenteuer und fährt fort: *Cette aventure fait le fond de la pièce d'Eugénie (1767), que B. écrivit dans le genre des drames de La Chaussée et de Diderot. Cette comédie fut ensuite transportée sur le théâtre allemand par Goethe, qui lui donna le titre de Clarigo.* Wenn es nicht schwarz auf weiss dastünde, sollte man solchen unsinn nicht für möglich halten. S. 331 heisst es vom *Barbier de Séville*: *Cette pièce, où l'on voit se produire pour la première fois le type désormais célèbre de Figaro, est au fond une satire contre l'état social, surtout contre la noblesse, qui occupait tous les emplois, toutes les dignités, fût-elle capable ou non. D'une part, nous avons Figaro, l'homme souple et habile, apte à tout, et surtout contraindre des vices et de l'incapacité de la classe privilégiée; de l'autre, c'est le comte Almaviva, qui a de la naissance, de la richesse et jouit de tout sans l'avoir mérité.* Das paßt auf den barbier von Sevilla wie die faust auf das auge, und daraus soll ein leser sich eine vorstellung von dem werk machen! Doch genug davon. —

Von dem stile des autors hat man sich aus den prüfchen vielleicht schon einen begriff gemacht; ausser in den zitatén und längeren anführungen ist die schreibweise ganz farblos, man möchte sagen schülerhaft; ja es kommt einem so vor, als ob dem verfasser an seiner wiege deutsche lieder gesungen worden wären. Ich hoffe, man wird mir gern weitere beweise erlassen, wenn ich nur folgenden satz (s. 185) anführe, in dem es sich um die erste aufführung der *Préc. rid.* handelt: *Au sortir du théâtre, Ménage doit avoir dit à Chapelain: «Monsieur, nous approuvons» etc.* Die schüler dieses herrn sprachlehrers beneide ich nicht — Der druck endlich ist sehr fehlerhaft: das papier und die ausstattung sind für eine solche arbeit viel zu gut.

Dortmund.

WILHELM KNÖRICH.

Méthode Haessler. Selbstunterrichtsbriefe für die französische sprache, unter mitwirkung von fachmännern nach eigener methode bearbeitet von prof. F. HAESSLER und oberlehrer dr. R. KRON. Karlsruhe, J. Bielefelds verlag. 34 briefe je zu 1 mark.

Trotz des unschönen titels sind die briefe für den zweck recht brauchbar, dem sie dienen sollen. Haessler will lediglich zu praktischer benutzung im fremden lande die fremde sprache lehren. deshalb finden geschichte, literatur und kunst gar keine berücksichtigung, und grammatik wird

auch rein praktisch mehr geübt als gelehrt. Die den sprechübungen zu grunde gelegten stücke sind alle praktischen oder alltäglichen inhalts mit ausnahme des ersten, welches die fabel vom löwen und hasen enthält. Sie beginnen mit haus, hof, garten und allem, was damit znsammenhängt, gehen dann zum menschen nebst seiner bekleidung u. s. w. über. Darauf folgt das rechnen mit den vier spezies, stadt, dorf, ackerhan, leben der grossstadt, flussleben, mahlzeiten, restauration, zeit und kalender, jahreszeiten, wetter, krankheiten, die verschiedenen verkehrsmittel, geographie von Frankreich und dem erdkreise, musik, theater, unterrichtswesen, armee, handel und gewerbe, elektrizität, spiele, zeitungcn, reise nach Paris, beschreibung der stadt und der umgegend. Die beiden letzten briefe sind der abfassung von briefen, billetten, anuonceu, ferner französischen eigentümlichkeiten und wichtigen winken für deutsche gewidmet: zwei besondere fachsupplemente behandeln endlich heer und marine. Die zahlreichen lesestücke aus den verschiedenen teilen des werks, welche ich gelesen habe, sind natürlich nicht dem inhalte nach erschöpfend, aber praktisch und dem zwecke derselben angemessen; die daran geknüpften sprechübungen genügen, um die jedesmal zu verarbeitenden wörter und satzformen geläufig zu machen. Zu loben ist es, dass der verf. diese ühungen nicht von einer person, sondern von mehreren gemeinsam angestellt wissen will, auf diese weise wirkt das meist einförmig verlaufende frage- und antwortspiel weniger ermüdend, wird belehrender, daher auch eindringlicher. Ferner will ich lobend hervorheben, dass H. offen anerkennt, wer nach seinen briefen franz. lernen wolle, bedürfe wenigstens in der ersten zeit eines lehrers dazu. — Die bezeichnung der aussprache ist elementar und geht nicht immer auf die besten vorbilder zurück (vgl. *oui* (wüi), *conduit* (kō-dwü)). Im einzelnen könnte man manche ausstellungen machen, im ganzen aber ist das werk für den gewollten zweck brauchbar und tüchtig und darf nicht mit anderen überschwänglich angepriesenen, aber unbrauchbaren lehrmitteln auf eine stufe gestellt werden.

Dortmund.

W. Ksölich.

H. Graf, *Cours élémentaire de la langue française. Leçons de choses. Lectures et leçons sur images. Exercices de grammaire. Rédactions. Phrases de tous les jours.* Zurich. Höhr & Fäsi. 1893. 224 s. — M. 2,20. — *Partie du maître.* 76 s. — M. 1,35.

Der verf., lehrer an der sekundar-schule zu Kilchberg-Zürich, macht den versuch, die seit lange im deutschen unterricht an schweizer schulen bewährte methode J. Th. Scherrs auf die franz. sprache anzuwenden. Die leitenden gesichtspunkte dieses neuen lehrbuches sind: die unmittelbare anschauung der dinge, deren namen gelernt werden sollen, im notfalle nur treten bilder ein, und selbstthätigkeit der schüler durch bildung von fragen und antworten. Das buch ist auf zwei schuljahre berechnet. Der lehrstoff des ersten jahres beginnt mit einem *cours préparatoire*, welcher an vier anschauungs-gegenständen (*salle de l'école; matière, métal;*

personne; division du temps) die elemente der formenlehre behandelt (vom verb das präs., perf., imper.) und einen angemessenen vorrat von wörtern vermittelt. Daran schliessen sich für das zweite halbjahr sieben *leçons de choses* mit daran geknüpften übungen, nämlich 1) *le cahier*, 2) 3) 5) *phrases de tous les jours*, 4) *la lampe à pétrole*, 6) *le couteau de poche*, 7) *la montre*. Der gesamte grammatische lernstoff wird dann auf 10 seiten übersichtlich und mit übungen versehen zusammengestellt. — Der lehrstoff für das zweite jahr beginnt ebenfalls mit einem *cours préparatoire*, in dem die noch fehlenden tempora (impf. fut. kond. def.) behandelt werden. Nun folgt der hauptteil des buches, welcher zugleich der eigenartigste und interessanteste ist. Indem der verf. das tagewerk eines schülers in 14 bildern veranschaulichte, welche in bes. heftchen beigegeben sind, und eine allerliebste erzählung dazu verfasste, hat er sich einen übungstoff von ganz hervorragender brauchbarkeit verschafft. Die 14 übungstücke sind jedes in sich abgeschlossen, aber doch wieder inhaltlich mit einander zusammenhängend. Dabei ist es möglich, auf ganz ungezwungene weise den sprachstoff darzubieten, welcher für den praktischen gebrauch der zu erlernenden sprache unerlässlich und dem jugendlichen alter angemessen ist. Je weiter der unterricht fortschreitet, desto reichhaltiger werden die an den text angefügten übungen, desto umfassender werden auch die vom schüler zu leistenden antworten auf die gestellten fragen. Meistens sind die übungen folgende: 1) auflösung des textes in fragen und antworten, wozu letztere der schüler zu geben hat, 2) konjugiren ganzer sätze, 3) ergänzung von sätzen zur praktischen einföhrung in die elementare syntax, 4) ein mit dem übungstext inhaltlich verwandtes lesestück nebst den unter 1 bis 3 benannten übungen, 5) aufsatztheinen, oder besser anleitung zu freien arbeiten über den behandelten stoff. Besonderer erwöhung verdienen die unter nr. 4 bezeichneten lesestücke, welche nach inhalt und form ausgezeichnet gut sind und grösten- theils aus D. Caulle, *l'Enseignement de la rédaction à l'école primaire*, Rouen, Fleury entnommen sind. Eine übersicht über die notwendigsten grammatischen regeln, eine leselehre und ein vokabular zu den anschauungsbildern von Fialer und von Staub beschliessen das werkchen. — Die anleitung für den lehrer enthält auskunft über die entstehung und die ziele des buches, methodische anweisungen und die auflösungen der vielen im buche gestellten aufgaben. Bemerken will ich noch, dass das ganze lehrbuch nicht ein deutsches wort enthält, dass verf. aber die lesestücke in gutes deutsch übersetzen lässt. Ausstattung und druck sind gut, druckfehler habe ich nicht bemerkt. Eine kleine nnachtsamkeit ist es wohl, wenn der kleine Johann im stück nr. 1 blonde locken, in nr. 2 schwarze haare hat.

Wenn das buch voraussichtlich auch nicht in unseren deutschen schulen eingang finden wird, so ist es doch für alle, welche französischen unterricht erteilen, in hohem grade beachtenswert und wird wohl von niemandem ohne wohlgefallen und nutzen gelesen werden.

Dortmund.

W. Knörich.

GEORG WEITZENBÖCK, 1) *Lehrbuch der französischen sprache*. I. teil. IV. und 140 s. 8°. geb 90 kr. (1,80 m.) — 2) Begleitwort dazu. VI s. gratis. Wien und Prag, F. Tempsky. 1893.

Der verfassrer, ein professor an der landes-oberrealschule in Graz, hat sich bei der ausarbeitung seines buch» vornehmlich von den pädagogischen grundsätzen der *Association Phonétique des Professeurs de Langues vivantes* leiten lassen; diese grundsätze sind auf der ersten seite des umschlag einer jeden nummer des *Maître Phonétique* abgedruckt und bedürfen somit hier nicht der wiederholung. Das buch ist für die ersten beiden unterrichtsjahre der österreichischen realschulen bestimmt; sein inhalt soll sich in den 350 lehrstunden dieser beiden jahreskurse gründlich verarbeiten lassen.

Das werk gliedert sich in zwei hauptteile: sprachstücke und sprachlehre nebst alphabetischem wörterverzeichnis. Die *sprachstücke* (s. 1—53) umfassen 62 nrn. und als zugabe eine sammlung von klassenphrasen. Unter den 62 nrn. sind 6 gedichte, 3 anekdoten, 3 rätsel, 3 erzählungen, 1 längeres zwiesgespräch; die übrigen nrn. bringen den notdürftigsten wortvorrat über die sprachkreise schule, familie, zeiteinteilung und -bestimmung, die vier spezien, kleidung, brot, mensch, dorf und stadt, eisenbahn, naturerscheinungen, kindespflichten und ermahnungen für die jugend. Die nrn. 16, 19, 29, 31^{re} und 37 sind nichts weniger als geistreich. Als anleitung für die verarbeitung bietet verf. zu 20 nrn. gleich unter den betr. texten eine anzahl von *questions* und stellenweise recht umfangreichen *exercices*. Weiteren 16 nrn. sind keine *questions*, wohl aber *exercices* beigegeben. Die übrigen 26 nrn. bestehen ausschliesslich in französischen texten. Wie die *questions*, so sind auch die *exercices* in französischer sprache abgefasst; in letzteren fügt vf. hie und da das deutsche erklärend in klammern bei, bisweilen taucht merkwürdigerweise inmitten der französisch abgefassten aufgaben und regeln auch eine nackte grammatische regel in deutscher sprache auf (so in 15 B¹, 18^a, 45 A¹¹). In den *exercices* schreibt W., ähnlich wie Bierbaum und andere, grammatische übungen vor, deklination, konjugation, umformungen durch wechsel von person, numerus, tempus, direkter und indirekter rede etc. Als beigebe zu den sprachstücken folgen sodann s. 51—77 »erklärungen« zu denselben; der wortschatz wird darin verdeutscht; nicht selten erklärt vf. neue wörter durch umschreibung mittels bereits erlernter. In nr. 12 will mir der Uhlandsche deutsche wortlaut von: *Der gute kamerad überflüssig erscheinen*. Um dem schüler die häusliche wiederholung zu erleichtern, sind auf s. 78—82 die ersten sieben sprachstücke und die *questions* zu denselben in hantschrift und interlinearübersetzung beigegeben. — Die *sprachlehre* (s. 83—120) handelt von den lauten, der schrift und den wörtern. Der abschnitt von den wörtern (s. 89—120) ist im lapidarstil gehalten; die unentbehrlichsten syntaktischen erscheinungen sind eingeflochten. Den anfang macht das zeitwort, und zwar gibt W. die hilfzeitwörter, sowie die drei hauptabwandlungsarten (*donner, finir*,

rompre) zuerst in lautschrift (s. 89—94) — ob mit besonderem vorteil, bleibe dahingestellt — und dann in der modernen französischen orthographie. Bezüglich der graphischen eigentümlichkeiten gewisser verben der *er*-konjugation, sowie aller »unregelmässigen« zeitwörter überlässt vf. die erklärung und begründung für diese oder jene schreibung dem lehrer; das buch geht darüber schweigend hinweg. Von den »unregelmässigen« zeitwörtern bringt W. nur diejenigen formen, welche dem schüler in den texten begegnen; der fundort wird dankenswerterweise bei jeder form angegeben. Nicht minder knapp wie das zeitwort sind die übrigen grammatischen kategorien abgehandelt; bisweilen greift vf. ohne ersichtlichen grund, jedenfalls aber ohne strenge konsequenz, mit phonetischer umschrift warnend ein. Ein alphabetisches französisch-deutsches wörterverzeichnis von 20 seiten bildet den schluss des buches; ausser der verdeutschung ist bei jedem worte die aussprache und die erste fundstelle angegeben.

Soviel über die allgemeine einrichtung des werkes. Wie W. sich den unterrichtsgang denkt, das setzt er im »begleitwort« eingehend auseinander. Mit recht weist er dem *dialog* die hervorragendste stelle im unterricht zu; mit recht verlangt er, dass nicht nur die antwort, sondern auch die frage geistiger besitz des schülers werde; mit recht will er die häuslichen aufgaben (*exercices*) in der schule vorerst vorbereitet wissen, da eine fremdsprache vom schüler nicht gemacht, sondern nachgemacht werden soll; mit recht endlich verwirft er auf grund der gleichen erkenntnis die *übersetzungen ins französische*. Leider sind wir in Preussen durch die prüfungsordnung immer noch an solche übersetzungen gebunden. Dass dabei herzlich wenig befriedigendes herauskommt, ist ein offenes geheimnis; keinesfalls ist damit bisher das erreicht worden, was beispielsweise an der realschule nach den sechs jahreskursen (mit mehr als 1300 unterrichtsstunden!) mit fug und recht gefordert und auch spielend erreicht werden könnte, wenn die schulbehörden den hemmschuh des übersetzens in die fremdsprache beseitigen wollten. Eine systematisch betriebene *dialogische mündliche* schulung, über die begriffskreise des täglichen verkehrslebens und eine zeitweilige *schriftliche* fixierung des mündlich verarbeiteten würden den mündlichen und den schriftlichen gedankenausdruck sowie die arbeitsfrendigkeit von lehrenden und lernenden m. e. weit günstiger beeinflussen, als das altmodische reproduzieren. — Die *lautschrift* in W.'s buch ist verständig und einfach gewählt; das gute der verschiedenen bestehenden umschriften ist geschickt benutzt. Mit den preussischen lehrplänen steht die benutzung der lautschrift allerdings ebenso sehr im widerspruch, wie der französische wortlaut der *exercices*, die es an vielseitigkeit nicht fehlen lassen und mit auswahl zu verarbeiten sein werden. — Dass die *grammatik* so kurz als möglich gehalten ist, wird niemand unlieb sein. Indes geht vf. bei seinem streben nach knappheit hie und da etwas weit; so bespricht er in dem kapitel über das persönliche fürwort zwar die stellung von *eu* und *y*, dagegen ist in § 231

über die gegenseitige stellung zweier persönlicher fürwörter vor dem zeitwort auch nicht das mindeste gesagt, weder in gestalt eines beispiels, noch in einer regel; auch in den *exercices* wird dieser wichtige punkt nicht berücksichtigt. Von der veränderlichkeit des *participe passé* ist in der grammatik überhaupt nicht die rede, in den *exercices* (nr. 22) wird nur der fall berücksichtigt, wo das partizip mit *être* verbunden ist (wann *être* gebraucht wird, steht nirgendwo!); die fälle, in denen das partinip sich nach dem direkten objekt richtet, sind doch nicht so vereinzelt und hätten kurz berührt werden können. Der lehrer wird also hier ergänzend nachhelfen müssen. Den *subjonctif* möchte W. aus dem anfangsunterricht verbannt wissen; zugegeben, dass er sich in der schlichten mngangssprache nur ausnahmsweise findet und dass seine anwendung nicht ganz leicht ist, lässt sich dieses kapitel drum aber ohne weiteres entbehren?

Wäre mit vorstehenden wahrnehmungen die liste der schwächen erschöpft, so würde ich nicht anstehen, W.s buch als eins der besten lehrmittel zu empfehlen. Leider aber kann ich das nicht, und zwar auf grund eingehendster prüfung des 1. teiles (französische sprachstücke, *questions, exercices*). Offenbar hat W. die mehrzahl der texte selbst in französischer sprache *ad hoc* aufgesetzt; warum hat er sie nun nicht vor der drucklegung einem gebildeten franzosen zur durchsicht vorgelegt? Dasselbe gilt von dem französisch der *questions* und *exercices*. Die bedauerliche folge dieser verabsäumung ist die, dass auch nicht eine einzige der 53 seiten des 1. teiles frei ist von allerhand verstössen gegen idiomatisches oder grammatisches französisch! Gerne würde ich im interesse der sache alle unebenheiten hier einzeln richtig stellen, aber leider verbietet dies der knapp bemessene raum, den die *N.-Spr.* den besprechungen gewähren können. Drum beschränke ich mich auf eine blütenlese. Zunächst einige mehrfach, z. t. recht oft wiederkehrende graphische unregelmässigkeiten. Nicht *N.*, sondern *X.* entspricht dem deutschen *N. N.* Die in französischen unterrichtswerken allgemein üblichen abkürzungen von *quelque chose* und *quelqu'un* sind *qqch.*, *qqn* (und nicht *q. ch.*, *qn.* um!); *par exemple* wird als *p. ex.* gekürzt (seltener *p. e.*, nie *P. e.*). Die gestrenge rechtschreibung verlangt in wörtern, die mit *é* beginnen, auch dann den akzent, wenn dieses *é* den satz oder eine verszeile beginnt und somit gross (*E*) zu schreiben ist. Weniger harmlos als diese graphischen unbotmässigkeiten ist folgendes sündenregister. In einer stattlichen reihe von fällen vergeht sich der vf. gegen die richtige form der fragestellung, indem er das subjekt statt des fragewörtchens an die spitze der frage setzt; als ein beispiel für viele führe ich an 3 A¹ *Votre maître, où a-t-il son encrier?* In 381 und 11, sowie in den zugehörigen *exercices* gebraucht W. über ein dutzendmal das *passé indéfini* bezw. das *plus-que-parfait*: beide tempora sind dort gänzlich unmöglich und das *prés. de l'ind.* ist die einzig richtige zeitform; so heisst es u. a.: *Le laboureur a semé le blé, quand l'automne était arrivé (!)*. Denselben groben fehler begeht er in 24, nur mit dem unterschied, dass dort statt des erforderlichen *prés. de*

l'ind. überall das *futur* angewendet ist. In nr. 25 und 26 findet sich derselbe Irrtum. Hätte W. in diesen drei nummern etwa *demain* im ersten satze eingefügt, dann könnten die futurformen zu recht bestehen, so aber auf keinen fall. Unbekannt sowohl der französischen als der deutschen schulsprache und grammatischen terminologie sind die bezeichnungen *pronom personnel faible*, *pron. pers. fort*, sowie *second plus-que-parfait*, *second futur*, *second conditionnel*, mit denen vf. das *pron. pers. conjoint*, *pron. pers. absolu*, *passé antérieur*, *futur antérieur* und *conditionnel antérieur* eigenmächtiger weise benannt hat. Wiederholt ist zu bessern; *eloche* oder *sonnette* statt *clochette*, was heute fast nur noch von den dem rindvieh angehängten glöckchen gebraucht wird; *école* statt des schwerfälligen schriftmässigen *maison d'école*; *rébus* an den stellen, wo W. *derinettes* beliebt; *appliqué* oder *laborieux* statt des fast ungebräuchlichen *diligent*; *plumier* statt *étui à plumes*; *gibecière* oder *serriette* statt *sac à livres*. Nunmehr eine reihe von vereinzelt auftretenden solkzismen resp. barbarismen. Es muss heissen: 2¹ *nous écrirons avec de la craie* (de darf nicht fehlen); 2² *vous écrivez sur* (falsch ist *dans*) *un cahier*; 3¹ *vous avez des bancs pour siège* (nicht *sièges*); 3² *nous avons un livre français* (nicht *de fr.*); 4¹ *je les assemble* (sc. *les feuilles*; der zusatz *l'une dans l'autre* ist überflüssig); 4² *je les attache ensemble à l'aide d'un fil* (nicht ... *attache l'une à l'autre par un fil*); 5¹ *quand la mine en* (sc. *du crayon*) *est cassée* (nicht *quand il est émoussé*, was sich notwendig auf *canif* beziehen müsste, während beziehung auf *crayon* beabsichtigt ist); 6¹ *nous le regardons et nous l'écoutons* (das zweite *nous* darf nicht fehlen); 7 A¹⁰ *par où entre-t-on?* (*par* ist unbedingt erforderlich). Die regel 7 B¹ ist ein wahres kuriosum französischer stilistik und beginnt mit: *On demande le sujet avec la question: qui est-ce qui? si c'est une personne; ...* statt dessen schlage ich vor: *On reconnaît le sujet en posant la question «qui est-ce qui?» pour les personnes, et «qu'est-ce qui?» ou «quoi» pour les choses. Le complément direct répond à la question «qui est-ce que?» pour les personnes et «qu'est-ce que?» pour les choses.* 9¹¹ muss heissen: *retournez à votre place!* (das nackte *retenez!* drängt unwillkürlich die frage «dans quoi?» auf); 10¹ und öfter: *Les élèves se réunissent* (nicht *s'assemblent*) *dans leurs classes*; 10² u. ö.: *de quelle classe es-tu, X.?* oder *A quelle classe appartiens-tu, X.?* (nicht *Dans quelle classe te trouves-tu, X.?*); 10³ *Les leçons de chimie se font* (oder *ont lieu*) *dans ...* (nicht *se donnent*); 11 A² *Dans quoi* (nicht *Où*) *épelaient-ils?*; 18 B² *L'adjectif forme le pluriel de la même manière* (nicht *de même*) *que le substantif*; 20¹ *X., vous avez fait une absence de* (oder *vous avez été absent*) *plusieurs jours* (aber um keinen preis: *N., vous avez manqué pendant plusieurs jours*); 22 A¹ *Combien de nombres* (nicht *chiffres*) *y a-t-il sur un cadran?*; 23 A¹⁰ *Le matin est l'espace de temps* (nicht *est le temps*) *avant midi*; 25¹ *lies récréation* (nicht *pause*); 26¹ *classe de morale* oder *instruction religieuse* (nicht *leçon de religion*); 26² *deux fois par* (nicht *la*) *semaine*; 30¹ *Le second semestre commence avec* (nicht *par*) *décembre*; 30² *Le nouvel an commence le* (nicht

au) 1^{er} janvier; 30¹² bulletin (nicht *certificat*); 30 A¹² sur quel banc es-tu assis, X. ? (nicht à quel banc es-tu, N. ?). Handschube kauft man in einem magasin de nouveautés, aber nicht in einem mag. de confection (36 A). In 38 ist wiederholt grains (nicht graines) zu lesen. In 38 B² lese man porter (nicht fournir) le blé au moulin; 38 B⁴ NB. collection (nicht musée) d'histoire naturelle (die musées sind öffentliche staatliche oder städtische institute); ebd. tableau mural (nicht planche murale); 42¹² sollte lauten: Dans l'intérieur de notre corps se trouvent des organes (nicht: Au dedans de nous sont des organes); 42²² retirez (nicht rentrez) les épaules; 42 A³ essuyez (nicht lavez) le tableau; 45² veiller à la sécurité (nicht sûreté) des passants; 47¹² sollte heißen: Le train s'arrête à chaque station (und nicht La course est interrompue à ch. st.); 47^{12, 13} train (statt des unüblichen convoi); 47¹² se casser (nicht rompre) le cou; 47 A⁷ monter en voiture (nicht s'installer, was zu allgemein ist und zur frage «où cela?» verleiten würde). 47 A¹¹ avant que le train ne soit arrêté (nicht ... convoi se soit a.); 47 A¹² Combien donne-t-on de signaux pour le (nicht du) départ; 47 B² L'imparfait signifie que vous faites (nicht faisiez) cela souvent; 47 B² Dites (nicht Prononcez) les phrases ...; 51 A² mitte, lies: il recommanda (nicht commanda) à sa femme; ebd. Qu'est-ce qu'il ressentit (nicht sentit) pour les pauvres garçons; 53² mon argent (nicht ma monnaie); 54² Qu'est-ce qu'une serviette? (nicht Qu'est-ce que cela est serr. ?); 54¹¹ il se formera (nicht il sera) du brouillard; ebd. il se formera des nuages (nicht il y a un nuage); 54 A² il fait des nuages ist unfranzösisch, man sagt il y a des nuages. 55² sollte lauten: Les arbres, ... tout ce qui sert de nourriture aux hommes et aux animaux manquerait (nicht manqueraient), ... il n'y aurait ni hommes ni animaux (die satzkonstruktion des vf. ist nichts weniger als einwandfrei); 55 A^{2b} sans encre (nicht l'encre); 55 A^{2b} avec un bon bulletin (nicht par un bon certificat) vous réjouirez vos parents; 56¹¹ La brise marche avec une rapidité égale à celle du trot d'un cheval (nicht ... s'avance déjà avec autant de rapidité qu'un cheval au trot, was stark nach germanismus riecht); 56¹² Quand 2 courants d'air se rencontrent, il se produit (oder ils forment, jedoch nicht il fait) un tourbillon; 58² und 58 bis² la démarche (nicht marche). In 58 bis überschrift findet sich: Voir la préface p. V de l'avant-propos; m. w. sind préface und avant-propos ganz gleichbedeutend, eines derselben also zu entbehren; 58 bis A¹ Le corps est recouvert de peau (nicht de la peau); in 59² sind falsche tempora; 62 A¹² Histoire du (nicht de) petit Jacques. Auf s. 52²³ lese man: Serrez à gauche oder Serrez-vous sur la gauche (aber nicht Serrez-vous à gauche); s. 52²² Arrêtez-vous (nicht Faites une pause); s. 52²² Allez (nicht Marchez) au tableau; s. 52²⁷ Prenez la craie avec la main droite (nicht à la droite), l'éponge avec la main gauche (nicht à la g.); s. 52²⁴ Écrivez plus gros (nicht grand); s. 53²² N'écrivez pas si fin, oder Appuyez sur la craie (la plume) (aber nicht Écrivez plus gros); s. 63²² lies «Verbessern (nicht: Bessern Sie uns) diesen febler»; s. 53²² Ramassez (nicht Recueillez) les cahiers. Auf s. 57 und im wörterverzeichnis lies: une éponge. ein schwamm (nicht: badeschwamm).

Dies die gröberen verstöße. Im folgenden gebe ich in klammern eine anzahl besserungsvorschläge für stellen, die zwar nicht geradezu falsch, aber leicht besser zu machen sind. So sollte die rückseite des titelblatts lauten: *M. M. les professeurs qui désirent se rendre compte des avantages que présente notre méthode sont priés de se faire adresser par l'Éditeur le* begleitwort zum lehrbuch der französischen sprache, *qui leur sera envoyé gratuitement et par retour du courrier.* In den *exercices* leitet W. fast durchgehends den wortlaut der aufgabe nicht durch den imperativ, sondern durch den infinitiv ein; dies ist an sich an vereinzeltten stellen zwar gestattet, gehört indes zu den seltenheiten, wie ein blick in ein beliebiges französisches schulbuch lehrt. Für nachstehende fundstellen füge ich die bessere form in parenthese bei; an der hand des *Lehrbuchs* wird es ein leichtes sein, zu erkennen, wo die änderung vorzunehmen ist. 5^s (*serrent, plumier*); 5 A^s (*De quoi se servent ... pour dessiner*); 6^s (*re-prenons*); 6 A^s (*classe*); 6 A^s (*Quelle est la langue que ...*); 10^s (*La leçon* oder *Le cours de phys. et se fait, a lieu ...*); 10¹⁰ (*leur s. de conf.*); 11^s (*apprenait*); 14 und 15 (überschrift: *Famille*); 17 A^s (*Quelle c. ... en mêlant le j. ...*); 18^s (*les chereux gris*); 18 B^s (*De quelle coul. sont ...*); 20^s ⁴ (*streiche c'est que*); 22^s (*l'heure qu'il est*); 23^s (*celle avant midi se nomme ..., celle après ...*); 24^s (*streiche la cloche de und schreibe je serai déjà parti pour aller à l'école*); 25^s ² (*il y aura leçon d'u.*); 25^s (*la classe finie*); 26^s (*sert*); 26 A^s (*sur l'emploi de leur journée.*); 28^s (*jours de semaine, nur sehr vereinzelt j. ouvrier*); 30^s (*se compose*); 30^s (*j., f. et ours forment ..., de mai et de juin*); 30^s (*streiche dreimal est*); 30^s (*lies: En Fr., o donne les étr. au jour de l'an, tandis qu'en A. o donne les cad. à Noël*); 30 A^s (*Quels sont ... qui*); 30 A^s (*ont lieu*); 30 A¹⁰ (unverständlich); 31^s (*lies 1 été de 23 reste ... und so überall; retext bei zugehörigem subst.*); 31^s (unverständlich); 32^s (*le quantième*); 32^s (*la date de ton anniversaire de naiss.*); 32¹⁰ (*Quelle est la date de r. f.? oder Quel est r. a. de naiss.?*); 32 A^s D. (*Ma fête est le ...*); 33^s (*voir leur e. grandir ..., former ..., enrichir ...*); 33^s (*commandements de Dieu, de l'Église; quand ils deviennent vieux*); 33 A^s (*le plus grand bonheur*); 33 B^s (ist à la Ollendorf); 33 B^s (*ergänze de quels verbes?*); 35^s (*regardez par la f. et voyez*); 35^s (*seront*); 35^s (*auras*); 36^s (*de l'humidité et du froid*); 36¹¹ (*dans un magasin*); 36¹⁰ (*il fait du soleil*); 36¹⁰ (*qui a été confectionné par la lingère et acheté dans une lingerie*); 36¹¹ (*elles se terminent par des manchettes*); 36¹⁰ (*qui blanchit notre linge*); 36 A, zeile 2 (*après que cet exercice aura été fait*); 36 A, gegen ende (*Ou porte des gants pour garantir les mains du froid*); ebd. schluss (*Quand vous avez ... demandez-vous*); 36 B^s (*Ajoutez*); 38^s (*se nourrir par son travail, c'est pourquoi l'on dit*); 38 A^s (*avant de semer*); 38 A^s (*Comment pousse le blé*); 40^s (*streiche les odeurs*); 41¹⁰ (*garantie par le crâne qui est lui-même recouvert par une ép. c. de ch.*); 41¹⁰ (nicht sehr glücklich ausgedrückt: überall *qui* zu streichen); 42¹⁰ (*La mort survient dès qu'elle ...*); 43^s (*L'a village*); 43^s (*villageois et, plus souvent, les paysans*); 43 ende (*de toute la localité*);

44 ende (streiche *pour les malades*); 45* (*les omnibus et des tramways*); 45^v (streiche *et d'une province*); 47^{1a} (*avant l'arrêt complet du train*); 49* (*Qui est là?*); 49* (*conduisit à sa f.*); 50* (*crurent mourir*); 51* (*me prenez ... pour*); 51 A¹¹ (unklar); 52 A* (*du froid à l'aide des v.*); 53* (*mes petites proches*); 53* (streiche *tout*); 54 (wortlaut zwar französisch, stil aber nicht); 56^{1a} (streiche *du vent* und dreimal *le vent*); 56 A* (*comp. entre eux*); ebd. (*le village avec la v., l'argent avec ...*); 59* (*par terre*); 59¹¹ (auch *Laissez-moi sortir*); 59¹¹ (*ainsi*); 60* (*Il va donc déposer*); 60* (*Cante-moi ton histoire*).

Druckversehen: 10 B* lies *se place* (nicht *se prononce*); 14 A⁴ D. *cos* (nicht *nos*); 18 B* *est la chereure*; 33 A* *monsieur* (nicht *mr.*); 47^{1a} und 47 A¹⁰ *train omnibus* (ohne bindestrich); 48* *vous n'êtes*; s. 83 lies: 11. sprachlehre.

Nach dem gesagten möge der leser sich das gesamturteil selbst bilden.

M.-Gladbach.

R. KRON.

L. BAHLEN und J. HENGESBACH, *Schulbibliothek französischer und englischer prosaschriften*. Berlin, Gärtner, 1894. I. MAXIME DU CAMP, *Paris*, hrsg. v. Th. ENGWER. M. 1,50. II. *Excursions et Voyages*, hrsg. v. K. SAUER. M. 1.

Das neue unternehmen will bestehenden, bewährten lektüresammlungen keine konkurrenz machen, sondern eine notwendige ergänzung dazu bilden. Es will nur prosaschriften des XIX. jahrhunderts bringen und vor allem die realien berücksichtigen, ein vorhaben, dem man seinen beifall nicht versagen kann. Dem zweck entsprechen die beiden vorliegenden bändchen vollkommen. Das erste vermittelt eingehende bekanntschaft mit Paris, und Paris ist ja in mehr als einer beziehung Frankreich. Das treffliche werk du Camps bedarf keines lobes mehr; seine vorzüge hinsichtlich des inhalts wie der form sind allbekannt. Der auszug ist geschickt und bringt das interessanteste und wissenswerteste, ohne dass eine lücke fühlbar würde. Die mit ausserordentlichem fleisse gearbeiteten anmerkungen sind ausgiebig und bringen alles zum verständnis nötige, und zwar mit recht nur sachliches, bis auf eine stelle, XI, 6, wo das grammatische verhältnis in *Mont-Louis* erörtert wird; diese anmerkung wäre besser weggelassen. Eine wiederholung findet sich in XI, 9 und 10. Zu III, 19: Es hat damals eine sehr beliebte schriftstellerin Barbier gegeben, welche 1742 gestorben ist: sollte die vielleicht gemeint sein? Auffällig wäre dann freilich, dass der blosse name steht. Ein anhang gibt noch einmal ein klares, zusammenfassendes bild der hauptstadt und wird gewiss allen lehrern willkommen sein.

Das zweite bändchen enthält drei schilderungen: I. Ch. Dufayard, *Comment on voyageait dans l'ancienne France*. II. H. Meyer-Derricy, *La première ascension du Kilimandjaro*. III. J. Fleury, *La Traversée de la Manche*. Ausserordentlich interessant, wenn auch in folge der vielfachen reflexionen und anspielungen nicht ganz leicht, ist das erste stück. Das

dritte behandelt die versuche, den verkehr über den kanal durch schiffahrt, tunnel und brücke zu erleichtern, und ist sehr belehrend. Die zweite abhandlung liest sich zwar im ganzen wie ein original, ist aber die übersetzung eines deutschen aufsatzes von H. Meyer. Die schilderung ist anziehend, indes wäre wohl ein originalartikel vorzuziehen. Dass die sachlichen anmerkungen zu diesem bändchen nichts zu wünschen übrig lassen, dafür bürgt schon der name des herausgebers. (Die silhonetten sind übrigens m. w. schon im jahre 1757, nicht erst 1767 aufgekommen.)

Das neue unternehmen, welches sich mit den zwei ersten bändchen so vorteilhaft einführt, kann somit der aufmerksamkeit der fachgenossen bestens empfohlen werden.

Weilburg.

A. GUNDLACH.

B. EOAL (B. V. D. LAGE), *Manuel de la conversation*. Französische erzählung zur übung in der umgangssprache für den schulgebrauch und zum selbstunterricht. 7. verb. und verm. auflage. Berlin, Müller, 1893. Preis m. 0,80.

Das am kopf des titels stehende *Manuel de la conversation* bezeichnet die art des büchleins. Es soll zur übung in der umgangssprache dienen, und um die sache etwas weniger trocken zu machen, ist das ganze in einen gewissen zusammenhang gebracht worden, auf den sich freilich die bezeichnung »erzählung« nur gewaltsam anwenden lässt. Sehr anregend ist die »handlung« keinesfalls. Der stoff ist in 90 nummern eingeteilt, zu je 1 seite im durchschnitt; dieselben enthalten einen ziemlich erschöpfenden auszug aus dem lexikon. Was müssen die jungen mädchen, denn für solche ist das werk doch wohl in erster linie bestimmt, da alles lernen! Dass sie sich mit *surjets, coutures piquées, arrière-points, mailles échappées* etc. beschäftigen, ist ja, so lange es in der praxis geschieht, recht löblich; ob es ihnen etwas nützt, diese dinge auch auf französisch zu können, scheint mir recht zweifelhaft. Aber nun müssen sie auch alle möglichen krankheiten mit durchmachen; sie bekommen *la parotide, la coqueluche, des glandes enflées*, schließlich gar *érisipèle, croup* und *fièvre cérébrale; typhoïde ortée* u. dergl. steht zum glück nur in der anmerkung. Diese anmerkungen, unter jedem stück, geben gewissenhaft die übersetzung aller schwierigen und — leichten vokabeln; zu den letztern gehören doch wohl *répandu, couramment, passer pour, à fond, ses vains*, diese alle aus dem ersten kleinen stück. Dass in dem buche fast alle gebiete des lebens berührt werden, ist wohl wahr, aber nicht, wie die verfasserin in der vorrede sagt, »mit den beschränkungen, die ein buch für die reifere jugend erfordert«. Unter beschränkungen verstehe ich doch etwas anderes.

Weilburg.

A. GUNDLACH.

ZEITSCHRIFTENSCHAU.

ANGLIA. XVI. N. F. IV. 2.

E. M. Lea, *The language to the Northumbrian gloss to the gospel of St. Mark*. Part II. Inflection. — M. Trautmann, *Zur botschaft des gemahls*. — A. Todt, *Die wortstellung im Beorulf*. — L. Fränkel, *Eine lat. parallele zu Chaucers »Miller's Tale«*. — F. Holthausen, *Chaucer und Theodulus*.

DIE MÄDCHENSCHULE. VI. 10—12. VII. 1.

10—11. E. Landgraff, *Schulverhältnisse in Belgien*. — REZENSIONEN. — BERICHTE UND VERSCHIEDENES (E. v. Sallwürk, *Das karlsruher mädchen-gymnasium*. — Etc.).

12. K. Hessel, *Auswahl deutscher lektüre für die höhere mädchen-schule*. — REZENSIONEN. — BERICHTE UND VERSCHIEDENES.

1. W. Längen, *Über den zweck der allgemeinen konferenzen*. — G. Kreyenberg, *Gandersheim, Norderney und die lehrerinnen*. — REZENSIONEN. — BERICHTE UND VERSCHIEDENES (*Der preussische kultusminister und die höhere mädchen-schule*. — Etc.).

GERMANIA. V. 8—10.

8. *Der landvogt von Greifensee* von G. Keller. — *Grenzen der menschheit* von Goethe. — *Eine Gottfried Keller-fahrt durch Zürich* von M. H. Milkau. — *Herbstlied* von Salis. — *Vorurteile und gemeinplätze* von B. v. Suttner. — *Abendlied* von H. A. Hoffmann. — J. J. Bolmer von H. Kurz. — *Zigunerleben* von E. Geibel. — *Das deutsche in den zwei chicagoeer universitäten*. — Etc.

9. *Der landvogt etc.* — *Die teilung der erde* von Schiller. — S. Gessner von H. Kurz. — Gedicht von F. Freiligrath. — *Warum wir sprachen studiren* von A. Putzker. — *Parabeln und Aphorismen* von M. v. Ebner-Eschenbach. — *Der pilgrim und Sehnsucht* von Schiller mit übers. von prof. Hedge. — Etc.

10. *Der landvogt etc.* — *The richest prince*. Transl. from the German of Kerner by J. Dawley. — *Wie wir sprachen studiren* von A. Putzker. — *Das wronser schiessen* von O. Roquette. — *Deutsche redensarten* von A. Richter. — *Der-flüchtling* von Schiller mit übers. von J. A. Owen. — Etc.

LE MAÎTRE PHONÉTIQUE. IX. 1. 2.

1. *Liste de membres* (522). — *Résultat des élections*. — *Où nous en sommes*. — *Correspondance: Phonétique expérimentale* (P. Rousselot). — *Statistique*. — *Collections du journal*. — *Affaire personnelle*. — *Notes*. — *Situation financière* (+3). — *Boîte aux lettres*. — *Recue des périodiques*. — PARTIE DES ÉLÈVES. — *Anglois* (Riddle. — *The clock*.) — *Enseignement mutuel*. — *ANNONCES*.

2. *Nouveaux membres* (523—528). — *Changements d'adresse*. — *Élection du bureau*. — *Primes*. — *Correspondance*: Zur experimental-phonetik (W. Victor); Prononciation espagnole (T. Escriche). — *La dictée phonétique* (J. Passy). — *Notes*. — *Compte-rendu*: Quiehl, Franz, *aus-sprache* (A. Moreh). — *Autres ouvrages reçus*. — *Liste d'échanges*. — *Revue des périodiques*. — *Enseignement mutuel*: Questions. — *Situation financière* (+ 167). — *Boîte aux lettres*. — PARTIE DES ÉLÈVES. — *Anglais* (*The old woman and her pig*). — *ANNONCES*.

MODERN LANGUAGE NOTES. IX. 1.

J. Geddes, Jr., *Two Acadian French dialects compared with the dialect of Ste. Anne de Beaupré*. II. — A. G. Cameron, *Tarabin-Tabarin*. I. — H. A. Rennert, *The poet Cartogena of the 'Cancioneiro general'*. — J. E. Kerr, Jr., *The character of Marc in myth and legend*. — W. H. Browde, *Anemone verborum*. — *REVIEWS*. — *CORRESPONDENCE*. — Etc.

REVUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES. X. 7—10.

7—8. H. Lichtenberger, *Histoire de la langue allemande*. — J. Parmentier, *Kurze geschichte der deutschen litteratur von einem französischen*. — A. Büchner, *Hagen von Tronje im Waltari- und im Nibelungenlied*. — A. de Tréveret, *La boucle de chereux eulcée*. — *Concours de 1893. Épreuves écrites. Traductions. Listes des Candidats reçus définitivement*. — *Concours de 1894. Programme des Auteurs*. — *Préparation*. — *Bibliographie*. — *Documents officiels*.

9. H. Lichtenberger, *Histoire etc.* — J. Parmentier, *Kurze geschichte etc.* — D. M. Henry, *The Idylls of the King, by A. Tennyson*. — F. P. G. Wornley, *Much Ado about Nothing de Shakespeare*. — *Concours de 1893. Traductions. Épreuves orales*. — *Concours de 1894. Bibliographie des Auteurs du Programme*. — *Préparation*. — *Distinctions honorifiques*. — *Nominations*. — *Bibliographie*. — *Boîte aux lettres*.

10. H. Lichtenberger, *Histoire etc.* — J. Parmentier, *Kurze geschichte etc.* — Roger de Goey, *La Littérature anglaise autonome en Océanie*. — *Les Idées sur l'Enseignement des Langues vivantes. Compositions écrites et Exercices oraux* (D.). — *Vario*: Marc Legrand, *Aurora (d'après Lang-fellow)*. — *Concours de 1893. Composition de Pédagogie. Certificats d'aptitude secondaire et primaire (anglais). Épreuves écrites. Liste des Candidats reçus définitivement*. — *Concours de 1894. Bibliographie des Auteurs du Programme (suite)*. — *Préparation*. — *Nominations*. — *Boîte aux lettres*.

ZEITSCHRIFT FÜR FRZ. SPRACHE UND LITTERATUR. XV. 4—8.

4. 6-8. (Enthalten besprechungen und miszellen.)

5-7. E. Koschwitz, *Die frz. nordistik und romanlitteratur über den krieg 1870-71 (schluss)*. — M. F. Mann, *Lafontaine als schulschriftsteller*. — K. A. M. Hartmann, *Die neue Molière-übersetzung von L. Fulda*.

VERMISCHTES.

FULL MEASURE!

Ballad from R. Baumbach's "Frau Holde,"¹

Where thro' the greenwood winds the way
There stood of yore a tavern;
The best of beer was, day by day,
Tapped in its cellar-cavern.
Mine host tho', was a rascal grim,
And never traveller got from him
Full measure.

Ages ago a wayworn man
Came hither, tramping slowly —
A pilgrim from the eastern land —
Athirst and very holy.
"Mine host, a mug of your best brew!
And see it be — or you may rue —
Full measure!"

Can you believe? — that child of wrath,
He thought he could outbrave it —
One third was beer and two were froth
When to the guest he gave it.
He set the mug down with a smile,
And said with brimful breast of guile:—
"Full measure!"

Into the jug one glance he cast,
The guest did — then he darkened —
He drank, he rose, paid nought, but passed
And murmured, had one hearkened:—
"For foam thus given instead of beer,
You'll pay some day, I fear, right dear
Full measure!"

In time came death and reaped mine host
Who liked not, but must lump it,
And now at midnight walks his ghost
And blows a tun-dish trumpet.

¹ In dem vorliegenden heft eröffnen die *N. Spr.* eine neue rubrik — poetische übertragungen — mit hisher ungedruckten beiträgen von M. Krummacher in Kassel, dem feinsinnigen kenner und interpreten englischer dichtung. Die oben stehende übertragung aus dem deutschen ins englische aus der feder des liverpooler Heine-forschers R. Mc Lintock wird den lesern nicht minder willkommen sein.

All goose-flesh shrinks the traveller lone
To hear him groan in doleful tone:—
"Full measure!"

Upon the spot not long ago
I heard this tale of terror,
And made this song that hosts might so
Be warned and 'scape his error.
So, good mine host, look not so queer,
But bring me stingo, sheer and clear —
Full measure!

Liverpool.

R. McLASTOCK.

ZAHLWÖRTER IM ÄUSSERSTEN OSTEN DES FRANZÖSISCHEN SPRACHGEBIETS.

Auf einer fasswanderung, die ich mit prof. Müller in Ulm durch die Vogesen und das östliche Frankreich machte, fanden wir in Remomont bei la Poutroie (Schnierlach) und Longemer bei Gérardmer folgende ausdrücke für die zahlen:

REMOMONT.		LONGEMER.
Grundzahlen.	Ordnungszahlen.	
<i>en m., yn f.</i>	<i>la pirme:z, la pirme:r</i>	<i>xã:ri m.?, en f.</i> <i>la prãm:z, la prãm:r</i>
<i>du:s</i>	<i>du:zim</i>	<i>du:s</i>
<i>traz:</i>	<i>traz:zim</i>	<i>tro:z</i>
<i>kœt</i>	<i>kœt:zim</i>	<i>kœt</i>
<i>sivã</i>	<i>sivã:zim</i>	<i>sivã (nas. i)</i>
<i>šœ</i>	<i>šœ:zim</i>	<i>œœ</i>
<i>set</i>	<i>set:zim</i>	<i>set</i>
<i>œt</i>	<i>œt:zim</i>	<i>œt</i>
<i>nyf</i>	<i>nyf:zim</i>	<i>ninf (nas. i).</i>
<i>deiš</i>	<i>deiz:zim</i>	<i>dei</i>
<i>ãz</i>	<i>ã:zim</i>	<i>ãõz (wie schwäb. õõ)</i>
<i>dauz</i>	<i>dauz:zim</i>	<i>dõyz</i>
<i>tro:z</i>	<i>tro:zim</i>	<i>tro:z</i>
<i>kœtœ:rs</i>	<i>kœtœ:rz:zim</i>	<i>kœtœ:r</i>
<i>kĩz (nas. i)</i>	<i>kĩ:zim</i>	<i>kĩz</i>
<i>so:z</i>	<i>so:zim</i>	<i>so:z</i>
<i>deišet (auch deist)</i>	<i>deist:zim</i>	<i>deĩset (ç pul. ch)</i>
<i>deĩzœt (auch deizœt)</i>	<i>deizœt:zim</i>	<i>dichœt</i>
<i>deĩznyf (auch deiznyf)</i>	<i>deiznyf:zim</i>	<i>deĩzninf (nas. i)</i>
<i>ẽnt</i>	<i>ẽnt:zim</i>	<i>rint (nas. i)</i>
<i>ẽntlẽ</i>	<i>ẽntlẽ:zim</i>	<i>rintlẽ (rintlẽ)</i>
<i>ẽndu:s</i>	<i>ẽndu:zim</i>	<i>ẽndu:s</i>
<i>ẽntraz (auchẽntraz)</i>	<i>ẽntraz:zim</i>	<i>rintro:z</i>

<i>čln(t)kret</i>	<i>čln(t)kretizm</i>	
<i>člntōvk</i>	<i>člntōvki:m</i>	
<i>člntšare</i>	<i>člntšarezi:m</i>	
<i>člntut</i>	<i>člntutizm</i>	
<i>člntaret</i>	<i>člntaretizm</i>	
<i>člntugf</i>	<i>člntugfi:m</i>	
<i>trānt</i>	<i>trāntizm</i>	<i>trānt</i>
<i>karāč</i>	<i>karāčizm</i>	<i>karāč</i>
<i>si:vāčnt</i> (auch <i>si:vāčt</i>)	<i>si:vāč(n)ti:m</i>	<i>si:vāčt</i>
<i>si:esāčnt</i> (auch <i>si:esāčt</i>)	<i>si:esāč(n)ti:m</i>	<i>si:esāčt</i>
<i>si:plāčnt</i> (auch <i>si:plāčt</i>)	<i>si:plāč(n)ti:m</i>	<i>si:plāčt</i>
<i>katrorčv</i>	<i>katrorčti:m</i>	<i>katrorčv</i>
<i>nōnāčnt</i> (auch <i>nōnāčt</i>)	<i>nōnāčti:m</i>	<i>nōnāčt</i>
<i>sāč</i>	<i>sāčti:m</i>	<i>sā</i>
<i>duwāč</i>		
<i>mil</i>		<i>mil</i>

Gerne hätte ich weitere aufzeichnungen gemacht, allein ein erst von dem in Gérardmer liegenden infanterieregiment entlassener unteroffizier, der jetzt als briefträger verwendet ist, sprang, als er mich schreiben sah, entrüstet auf den jungen sägmüller zu, der mir bereitwilligst auskunft gab, und jagte ihn als *fainéant*, *filon* und *royou* hinweg, indem er ihm mit berechneten worten sein verbrechen vorhielt, preussischen offizieren sein *patois* zu verraten, das sie nur deshalb zu studiren suchten, um es bei der nächsten *invasion* zu verwenden. Obwohl wir überall lebenswürdige aufnahme fanden, ist es gegenwärtig in jenen gegendern des spionagegesetzes halber einigermassen gefährlich, auf offener strasse notizen zu machen oder eine karte aufzuschlagen. Wir mussten deshalb, so schwer es uns ankam, ersteres ganz unterlassen und die französischen generalstabskarten nur bei nacht in verschlossenem zimmer studiren.

Reutlingen.

PR. WAGNER.

EIN BRITISCHES URTEIL. ÜBER DEN NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT IN BELGIEN.

Vor einigen jahren erschien im *Neuphil. Zentralbl.* (III s. 142-7) ein gut orientirender aufsatz *Sprachen und sprachunterricht in Belgien* von prof. Th. Hegener in Brüssel. Mit dem uns zunächstliegenden theile des gegenstandes beschäftigt sich ein bericht, den prof. Strong im august v. j. dem schottischen unterrichtsdepartement erstattet hat.¹ Im résumé — dieses allein können wir hier ins auge fassen — hebt der verf. den praktischen und intellektuellen gewinn hervor, den die belgischen schüler

¹ Offiziell gedruckt von Eyre & Spottiswoode, East Harding st., Fleet st., London E. C., u. d. t.: *Scotch Education Department. Report by Professor Herbert A. Strong, LL. D., on methods of teaching modern languages in Belgium.* 42 s. Preis 6 d.

am ende ihrer schulzeit aus dem neu sprachlichen unterricht mitnehmen. Besonders bemerkenswert erscheinen Strong von seinem schottisch-englischen standpunkt aus folgende seiten des belgischen systems: 1) Die zunehmende tendenz, auch das gesprochene englisch und deutsch systematisch zu lehren. 2) Die sorgfältige auswahl bei der anstellung von lehrern der neueren sprachen. 3) Deren amtliche und soziale gleichstellung mit den lehrern andrer fächer. 4) Regelmässige aufnahme neuer schüler nur zu anfang des schuljahres. 5) Gleichmässigkeit des unterrichtsgangs in den einzelnen schulen, so dass ein wechsel der schule keinen grossen nachteil bringt. 6) Das bestehen einer *Union des professeurs de langues modernes*, die auf wanderversammlungen alle möglichen fragen behandelt — insbesondere a) lehrpläne; b) fachschriften; c) sprachgeschichte, phonetik, texterklärung, litteratur; d) lehrbücher —, die verhandlungen ähnlicher vereine im ausland in betracht zieht und sechsmal jährlich die zeitschrift *L'enseignement des langues modernes* herausgibt. 7) Die bevorzugung der öffentlichen schulen durch das publikum, obgleich der neu sprachliche unterricht in Belgien freigegeben ist. Der verf. geht dann zu vorschlägen für Schottland über. Er empfiehlt (da in Grossbritannien noch keine fürsorge für die ausbildung neu sprachlicher lehrer getroffen ist) die gründung eines *special college for modern languages*, am liebsten in verbindung mit einer schottischen universität. Er denkt sich den kursus vierjährig. Hauptziele des unterrichts wären — im 1. jahr: das verstehen des gesprochenen französisch und deutsch; im 2. jahr: grammatik (mit freieren schriftlichen übungen); im 3. und 4. jahr: litterarische meisterwerke (in der regel von der zeit Ludwigs XIV. bezw. von Lessing an). Die *vergleichende philologie* will Strong im allgemeinen der universität vorbehalten; nur das vergleichende studium des lateinischen und französischen müsste seiner ansicht nach nicht nur im college, sondern auch in der mehrzahl der höheren schulen platz finden. Über die phonetik äussert er sich, wie folgt: *It seems that on the continent a certain reaction is setting in against the somewhat exaggerated hopes entertained that the study of phonetics might prove of great aid in the study of modern languages. To the advanced student who has mastered phonetics this aid is undoubted; for the purpose which I have before me, viz., the practical learning by English or Scotch boys of French and German, it seems that a study of phonetics is superfluous, and that in young pupils the organs will be found quite flexible enough, and the ear sufficiently appreciative to permit of their acquiring most foreign sounds with sufficient readiness, without the aid of a system of phonetics.* Ich glaube, dass sich Strong — vielleicht unter dem einfluss der preussischen lehrpläne — über den wahren stand der dinge getäuscht hat, und verweise auf meine bemerkungen s. 498 dieser zs. Dass an einer universität, die vergleichende sprachwissenschaft lehre, auch ein professor der phonetik zu finden sein werde, betrachtet Strong als selbstverständlich und hält es für angezeigt, neu sprachliche studenten nach abschluss ihrer fachbildung (*school training*)

zum besuch der phonetischen übungen zu ermuntern (?). Endlich befürwortet der verfasser nach belgischem muster die errichtung städtischer stipendien für neusprachler zum aufenthalt im ausland. Sonderbar berührt hier der vorschlag, dass sich die stipendiaten nach der rückkehr *cor dem grafschafterat oder dem schulkuratorium* über ihre erfolge in einer prüfung auszuweisen hätten. Jedenfalls hat Strong recht, wenn er betont, dass die prüfung nicht nur gründlicher, als bei neueren sprachen in England gewöhnlich, sondern auch zum grossen theile mündlich sein müsse.

W. V.

SECHSTER SOMMERKURS DER OXFORD UNIVERSITY EXTENSION (1894).

Manchen unsrer leser wird schon jetzt der hinweis erwünscht sein, dass das sechste *summer meeting* der *Oxford University Extension* im august d. j. stattfindet. Näheres werde ich nach ausgabe des programms in den *N. Spr.* mittheilen. Wie mir der schriftführer, Mr. M. E. Sadler, M. A., Christ Church, Oxford, schreibt, werden deutsche lehrer, die an den kursen teilnehmen wollen, herzlich willkommen sein. Zur vorläufigen orientirung mögen hier einige daten aus dem *origen* programm (sommer 1892) platz finden. Das ganze *meeting* dauerte vom 29. juli bis zum 26. august 1892 und zerfiel in zwei abtheilungen: I. vom 29. juli bis 9. august, II. vom 10. bis 26. august. Es war eine erstaunliche fülle von vorträgen, übungen und andern veranstaltungen geboten; und dem entsprach die grosse zahl der beteiligten lehrkräfte, darunter viele auch im ausland bekannte. Da war zunächst eine serie von nicht weniger als 99 vorträgen über die renaissance und reformation (für 1894 ist das 17. jh. in aussicht genommen): ein eröffnungs-vortrag von J. A. Symonds, ein vortrag über Leonardo da Vinci (oder Rafael) von W. Pater, drei vorträge über den einfluss der klassischen kunst auf die italienische malerei von W. G. Collingwood, etc. etc. Sogar die auf englische litteratur und geschichte bezüglichen vorträge kann ich nicht vollständig zitiren; ich nenne in ersterer hinsicht nur ganz oberflächlich gegenstand, anzahl der vorträge und dozenten: Berners (1 — S. Lee), Surrey (1 — S. Lee), Spenser (3 — J. C. Collins), Shakespeare (1 — S. Brandram; 4 — R. G. Moulton; 2 — F. S. Boas; 2 — W. C. Robinson), *Elizabethan romance* (1 — Dowden), Marlowe, Greene und Ben Jonson (12 — F. S. Boas), *Elizabethan popular literature* (1 — F. Y. Powell), Lyly und Lord Bacon (3 — J. C. Collins), *Browning's poems of the Renaissance* (1 — E. H. Spender). Eine zweite folge begriff 26 vorträge über griechische geschichte, litteratur und kunst; die dritte: naturwissenschaft, mit übungen im universitäts-laboratorium, nebst besonderen unterrichtskursen für elementar-lehrer; die vierte: 6 vorträge für lehrer (pädagogischer natur); die fünfte: moderne litteratur; die sechste: nationalökonomie; die siebente: verschiedenes. Ausserdem: versammlungen, gesellige zusammenkünfte, debatten, musikalische veranstaltungen, besondere gottesdienste, besuche in den colleges etc.; auch — gegen besonderes honorar — *special home-*

reading-circles (elf an der zahl) und *special classes* (sprache und litteratur; nationalökonomie; naturwissenschaft). Inoffiziell schlossen sich an: theologische vorträge, unterweisung in den angewandten künsten, gesang, photographie, *type-writing*. Für die erholung und leibesübung war gesorgt durch rudern, schwimmen, baden, lawn-tennis, radfahren. Auch mit dem wohnungsnachweis hatte sich das komitee (im programm) eingehend befasst. Mitgliedskarten für den ganzen kursus kosteten 1 l. 10 s., für eine abteilung 1 l. Die gesamtkosten veranschlagte das komitee im voraus auf nicht mehr als 5 l. für die erste abteilung (eine gesellschaft von 5 zusammen etwa 18 l.; ev. beträchtlich weniger), 10 l. für den ganzen kursus, einschliesslich bahnfahrt von und nach einem nicht zu weit entfernten ort und mitgliedskarte. Ein lohnenderer englischer ferienkurs als ein solches *summer meeting* in der alten universitätsstadt Oxford lässt sich kaum denken.¹

W. V.

MODERN LANGUAGE ASSOCIATION.

Die englische *Modern Lang. Ass.* veröffentlicht mit ihrem neuen prospekt für 1894 das verzeichnis der mitglieder, das sich auf etwa 120 namen beläuft. Ausser den älteren und neueren *public schools* sind auch die universitäten durch bekannte namen vertreten: Oxford durch Napier, Cambridge durch K. Breal, Owens College durch H. Hager, Liverpool University College durch Kuno Meyer und H. A. Strong, die University Colleges in Bangor und Cardiff durch F. Spence und P. Barbier, Mason College in Birmingham durch E. A. Sonnenschein, etc. Dem verein gehören mehrere damen an, darunter Miss Soames in Brighton. Um über den stand der neueren sprachen in den höheren schulen im vereinigten königreich klarheit zu gewinnen, hat der verein im september v. j. einen fragebogen versandt, der folgende punkte umfasst: 1) 2) Stundenzahl im frz. und dt. 3) Beginn des unterrichts im dt. und beteiligung daran. 4) Übersetzungen ins frz. oder dt. ausser der regelmässigen schul- und arbeitszeit. 5) Wöchentliche zeit für diktate. 6) Unterricht im sprechen. 7) Deutsche schreibschrift (ob obligatorisch). 8) Systematischer unterricht in der aussprache.

W. V.

WERT VON ÜBERSETZUNGEN.

In einer rezenion in *The Spectator*, Jan. 13, 1894, über *The History of Florence etc.*, by F. T. Pirrens. Translated from the French by Hannah Lynch (London, Methuen & Co.) findet sich folgende bemerkenswerte stelle:

The English version here presented to us could hardly be worse, — indeed we can hardly speak of it as being written in English; it is rather in THAT MOST IMPOSSIBLE OF DIALECTS, THE LANGUAGE OF THE TRANSLATOR.

¹ Jedoch sei hier erwähnt, dass auch in Cambridge und Edinburg sommerkurse stattfinden. Über das edinburgher meeting vom 31. juli bis 26. august 1893 will ein deutscher teilnehmer demnächst in den *N. Spr.* bericht erstatten.

The words employed are no doubt to be found, without an exception, in English dictionaries, but their combinations are so strange and so feeble as to convey hardly any idea to the mind. F. D.

ZUR EXAMENFRAGE.

Die von Klinghardt und mir in bezug auf das neue examen geäußerten wünsche sind zum teil schon in erfüllung gegangen, indem man das sog. zwischenexamen, und zwar wesentlich auf grund der von den *Preuss. Jahrbüchern* erhobenen einsprache, fallen gelassen hat. In unsern vorschlägen zur teilung des fachexamens sieht ein korrespondent »auch noch eine zu grosse konzession an das prinzip, leistungen an einem so ungenügenden massstab, wie examina sind, zu messen.« — Ich denke von den prüfungen nicht besser und sähe sie mit freuden durch eine *fortlaufende kontrolle der seminarleistungen* ersetzt, womit auch die klagen über das »schwänzen« zum grossen teile verstummen würden. Die teilung des examens betrachte ich, so paradox das lauten mag, als einen schritt auf diesem wege. W. V.

E. PFUNDHELLER †.

Im dezember v. j. starb zu Barmen nach kurzem krankenlager der direktor des realgymnasiums dr. Emil Pfundheller, nachfolger des jetzigen provinzienschulrats dr. Münch. Er war bekannt als tüchtiger schulmann und herausgeber der bei Weidmann in Berlin erscheinenden sammlungen französischer und englischer schulausgaben. F. D.

AUFENTHALT IM AUSLAND.

Wir können allen kollegen das haus von Robert Whitby, M.A. (Cambridge und London), Lewesfell, Clevedon, empfehlen, wo man vorzügliche aufnahme und sachverständige hilfe findet. Es ist das Clevedon, wo Tennysons freund Arthur Hallam ruht. D. red.

Berichtigung: S. 436 z. 14/15 lies: undeutsche.

PHONETISCHE STUDIEN.

BEI BLATT

ZU DER ZEITSCHRIFT

DIE NEUEREN SPRACHEN.

BAND VII.

(N. F. BAND I.)

1893-4.

DIE SPRACHGEBRECHEN IN IHREM EINFLUSSE AUF SPRACHE UND SPRECHEN, DIE HIERBEI SOWIE IN DER KINDERSPRACHE AUFTRETENDEN PHONETISCHEN MISSBILDUNGEN UND IHRE BESEITIGUNG.

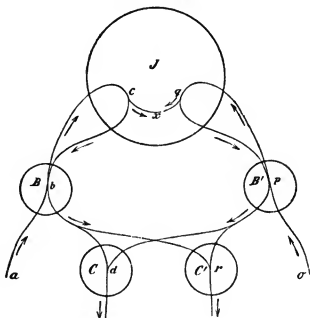
Die sprache entsteht nicht auf einmal, auch wird sie nicht als fertiges ganzes vom kinde mit zur welt gebracht, sondern sie muss bis dahin, wo sie als kindersprache auftritt, als sprache, durch welche sich das kind seiner umgebung ohne schwierigkeiten für beide verständlich machen kann, einen vom einfachen zum zusammengesetzten, vom leichten zum schweren fortschreitenden entwicklungsgang durchmachen. In diesem entwicklungsgange, der in die ersten lebensjahre fällt, unterscheidet man mehrere perioden: 1. die lallperiode, 2. die der nachahmung und 3. die begriffliche sprachperiode (Kussmaul), oder 1. die zeit der lautbildung auf reflektorischem wege, 2. die zeit der absichtlichen lautbildung.

Wir werden bei der behandlung unseres gegenstandes uns nur vorübergehend mit der ersten periode, eingehender dagegen mit der zeit der absichtlichen lautbildung befassen, der zeit, wo das kind anfängt sich zu bestreben, gehörtes richtig nach-zuhmen. Wir suchen zunächst die frage zu beantworten: Wie kommt es, dass erst später, nicht sogleich von anfang an, das kind bewusst und verstandenes sprechen lernt? Bewusstes sprechen setzt eine willensthätigkeit voraus; wo letztere fehlt,

ist das sprechen, die bildung der laute, ein unbewusstes. So lange die erregungswellen, die wir in den bei sprachäusserungen thätigen nerven vorhanden wissen, nicht im stande sind, bis zur grosshirnrinde, dem organ der willenthätigkeit, zu gelangen, weil die bahnen dahin noch nicht geebnet sind, so lange sie nur die basalen und infrakortikalen gebiete des gehirns berühren, so lange bleibt das sprechen ein lallen. Der lautbildungsvorgang an und für sich, wie er uns schon beim lallen entgegentritt, geht vom verlängerten mark aus. Von hier aus werden die einzelnen teile des sprechmechanismus innerviert. Liegen doch im verlängerten mark nach Kussmaul die ausgangspunkte der nerven, die einerseits atmungs- und stimmbewegungen, andererseits die artikulatorische muskelbewegung beeinflussen, endlich die kerne der nerven für gehör- und tasteindrücke. So lange nun von aussen an das kind herantretende erregungen nicht weiter als bis zur *medulla oblongata* gehen, so lange wird auch nur eine rein mechanische auslösung von bewegungen erfolgen, auch von bewegungen, an denen die sprechwerkzeuge teilnehmen: es wird so sich die lautbildung auf reflektorischen wege vollziehen. Die erregungswellen in den sensitiven nerven, in denen, welche sinneseindrücke fortpflanzen, gehen aber mit der zeit höher; sie werden endlich bis zur grosshirnrinde reichen, dem sitz der willenthätigkeit, wo die erregungen zu bewussten empfindungen werden. Da nun die einzelnen grosshirnpartien wieder mit den infrakortikalen gebieten durch nervenbahnen verbunden sind, so entstehen beziehungen zwischen den bewusstempfindenden und den die bewegung ausführenden gehirnpartien, so dass für die folge auf bestimmte empfundene anreize bestimmte bewegungen, veranlasst durch die motorischen nerven, erfolgen, welche letztere bewegungen wir sprechbewegungen nennen, wenn sie seitens der sprechwerkzeuge zu dem zwecke ausgeführt werden, andern gegenüber sich verständlich zu machen.

Bevor wir in unsern ausführungen fortfahren, wollen wir das gesagte im bilde veranschaulichen und bedienen uns dazu zweier schemata:

Schema aus: Kussmaul, *Störungen der sprache* (Leipzig bei F. C. W. Vogel)¹:



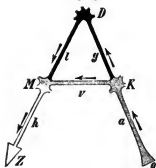
Die kreise stellen gehirnzentra dar, die wir auch mit *gedächtnis* bezeichnen dürfen. *J* ist das begriffszentrum oder ideengedächtnis, *B*, *B'* die sensorischen zentra für wortbilder, *B* für die akustischen, *B'* für die optischen, oder das gedächtnis für laut-, bzw. schriftbilder. *C*, *C'* sind die motorischen zentra für die koordination der lautbewegungen zu lautwörtern, bzw. zu schriftwörtern. *a* ist das äusserste ende des *acusticus*, *o* des *opticus*.

Treffen schallbewegungen bei *a* auf den hörnerv, so gelangen die erregungen zunächst nach *B*, dem gedächtnis für lautbilder; von hier aus ist eine direkte überleitung nach *C* möglich, dem gedächtnis für lautwörter. Wird also ein gehörtes

¹ Mit gütiger erlaubnis der herren verfasser und verleger.

wort unverstanden nachgesprochen, so betritt die erregungswelle die bahn $a b d$, die bahn für die nachahmungssprache der kinder. Wir sagten, erst später, wenn die erregungswellen höher gehen, bis zur grosshirnrinde, tritt verständiges sprechen, sprechen, das mit einem inhalt verbunden ist, ein; hierfür besteht die bahn $a b c b d$, oder, wenn der sprechende seine gedanken lautlich äussert, die bahn $c b d$. Wird geschriebenes oder gedrucktes unverstanden nachgeschrieben, so tritt die benutzung der bahn $o p r$ ein, wird still gelesenes aber verstanden und aufgeschrieben, so ist dafür die bahn $o p q p r$ da und für das niederschreiben der gedanken $q p r$. Gesetzt nun, wir wollen ein gehörtes wort niederschreiben oder ein geschriebenes wort aussprechen, ohne es zu verstehen, so benutzen wir dafür die verbindungen $b r$ bzw. $p d$. Die verbindung $c x q$ ermöglicht das aufschreiben von gehörtem, welches wir verstehen, oder das laute, verstandesmässige lesen.

Schema aus: Preyer, *Seele des kindes* (Th. Griebens verlag, Leipzig)¹:



K entspricht B in Kussmauls schema, D dem J , M dem C dort. Treffen in o schallwellen den hörnerv a , so wird die erregung auf das klangenerinnerungsbild-zentrum K übertragen, in welchem man ein laut-, silben- und wortzentrum unterscheidet. Dieses ist mit dem motorischen sprachzentrum M

¹ Mit gütiger erlaubnis der berren verfassers und verleger.

durch die bahn v verbunden, welches wieder nerven nach den artikulationswerkzeugen Z entsendet. Von K und M gehen nervenfasern nach D , dem Kussmaulschen ideenzentrum. Wird ein wort gehört und unverstanden nachgesprochen, so gehen die erregungswellen auf der bahn $o a K v M h Z$, wird es aber mit einer vorstellung verbunden nachgesprochen, so handelt es sich um einbeziehung der bahn $K g D l M$, sobald aber ein gedanke sprachlich geäußert wird, findet man $D l M h Z$ innervirt.

Wir werden nun im weiteren verlauf unserer abhandlung von impressiven und expressiven vorgängen sprechen. Die ersteren bewegen sich auf der bahn $a v$ und $a g$ und werden zu expressiven, sobald sie die bahn h oder $l h$ benützen. Hört man also einen laut, eine silbe oder ein wort, nimmt man das gehörte wahr, so ist dies ein impressiver vorgang, auch dann noch, wenn das gehörte zu einer vorstellung, die schon da war, in beziehung tritt. Ahmt man aber das gehörte nach oder gibt man von selbst, ohne äussern anreiz, eine sprachliche äusserung von sich, so wird der vorgang expressiv, und man unterscheidet demgemäss auch impressive und expressive nervenbahnen. Bei den expressiven vorgängen treten (nach Preyer) folgende nerven in thätigkeit: der bewegungsnerv der zunge, der *hypoglossus*, und die von der grosshirnrinde ausgehenden sprachnerven. An den impressiven vorgängen ist der hörnerv mit seinen zentralen enden beteiligt. Es tritt nun der fall ein, dass gehörtes aufgefasst, verstanden und sprachlich wiedergegeben wird, dass also die impressiven vorgänge in expressive umgesetzt werden. Diese umsetzung findet in der grosshirnrinde statt, wo die sensorischen und motorischen gebiete zwar räumlich geschieden sind, verbindungsbahnen aber zwischen ihnen bestehen, so zwar, dass die sinnlichen eindrücke in den sensorischen gebieten der rinde zu vorstellungen werden. Diese vorstellungen und sinnesindrücke drängen nach einer bewegungsäusserung hin, die nur dadurch sich vollzieht, dass eine überleitung von sensorischen auf motorische gebiete der hirnrinde möglich ist. Es können aber auch rein mechanische sprechbewegungen entstehen, die laute nur als blosse schallerscheinungen vernommen und wiedergegeben werden. Dabei wird der erregungsstrom nicht die hirnrinde, sondern nur die

infrakortikalen hirnpartigen berühren, wo also auch eine umsetzung impressiver vorgänge in expressive statthaben kann. Es ergibt sich demnach:

Die erfassung des lautes als schall findet in den infrakortikalen gehirnteilen statt, wie auch von hier aus ein anreiz zur wiedergabe dieser schallerscheinung ausgeht. Hingegen vollzieht sich die verbindung einer schallwahrnehmung mit einer vorstellung, das verständnis des lautes oder der lautverbindung, *die verwendung des lautes als zeichen zum ausdrück der gedanken* (Kuschnaul), in der hirnrinde.

Beim beginn der sprechthätigkeit beim kinde werden nun die teile des sprechapparates den bewegungsantrieben am besten folge leisten, welche in der entwicklung am weitesten vorgeschritten sind, beim säuglinge die lippen und die zunge, die derselbe beim ernährungsgeschäfte, dem saugen, am meisten ausbildete. Sodann aber wird die wahrnehmung gemacht werden, dass die sprechwerkzeuge vorzugsweise in der reihenfolge zur bethätigung herangezogen werden, als sie im munde in der richtung von vorn nach hinten gelagert auftreten. Unterscheidet man drei artikulationsstationen, so werden zuerst die in der ersten, zuletzt die in der dritten station liegenden sprechorgane oder ihre teile bei der artikulation zur verwendung kommen, zuerst also nach den lippen die zungenspitze in bethätigung mit den zähnen, den alveolen und dem vordergaumen, zweitens die zunge im mittleren teile, artikulierend mit den alveolen und dem vorderen harten gaumen, endlich der hintere zungenrücken in berührung mit dem harten gaumen, die seitlichen zungenränder und das gaumensegel. Mit diesem örtlichen rückschreiten der artikulation bei der werdenden kindersprache mehrten sich auch die schwierigkeiten, einmal weil die bewegungsbahnen nach diesen teilen hin noch nicht lange genug begangen werden, zum andern weil die bewegungen bei einem laute mehr und mehr zusammengesetzte werden, je weiter seine artikulationsstelle zurück liegt, da immer mehr teile des artikulationsinstruments daran teilnehmen. Aber nicht nur mit rücksicht auf die artikulationsstelle findet man ein fortschreiten in der schwierigkeit, sondern auch hinsichtlich der artikulationsthätigkeit. Es wird im allgemeinen erst vor-

züglich die schlussbildung, dann die engensbildung mehr berücksichtigen, bevor die mundöffner an die reihe kommen.

Ehe wir nun auf die phonetischen missbildungen in der werdenden kindersprache näher eingehen, betrachten wir sie in den sprachgebrechen erwachsener. Preyer hat gefunden, dass *das noch nicht vollkommen sprechende gesunde kind dem kranken erwachsenen, der nicht mehr die sprache beherrscht, ähnelt*. Da nun beim kranken erwachsenen leichter aufschlüsse über die natur seines leidens zu erlangen sind, so wollen wir von den erscheinungen bei sprachgebrechen erwachsener auf die unvollständigkeit der kindersprache schliessen.

Das anormale hinsichtlich der sprache und des sprechens, wie wir es bei sprachgebrechen beobachten, hat seine ursachen in gewissen krankheitserscheinungen der einen oder der andern erwähnten nervenbahnen, der nervenzentren selbst oder in missbildungen und defekten der sprachorgane, in übler angewohnheit und schlechter sprachlicher erziehung.

Übergehend auf das wesen der betreffenden krankheitserscheinungen, betrachten wir diejenigen, die durch störungen in den impressiven und expressiven bahnen und den zentren entstehen: die impressiven, expressiven und zentralen störungen.

a) *Impressive störungen*: Ist der hörnerv erkrankt, so handelt es sich um den grad und die art der erkrankung. Die gehörsfähigkeit kann eine vermehrte oder verminderte sein, letztere wieder eine herabgesetzte oder aufgehobene gehörfunktion zeigen. Bei herabgesetzter gehörfunktion (*partielle anaesthesia acustica*) wird gesprochenes nur teilweis gehört, wobei noch je nach dem grade der erkrankung das gesprochene laut bis sehr laut ertönen muss. Am leichtesten werden noch die mundöffner zu vernehmen sein, schwerer die mundschiesser und von letzteren werden wieder die blaselaute weniger als die zischlaute gehört, die plosionslaute leicht mit den entsprechenden nasenlauten *m, n, ng (ŋ)* verwechselt werden. — Die *totale anaesthesia acustica* begreift man unter dem namen taubstummheit, oder taubheit, die die stummheit im gefolge hat. Die hörnervbahn ist unwegsam; die schalleindrücke werden nicht mehr durch den nerv fortgepflanzt. Besteht diese störung von geburt an, so kann die stummheit nur dadurch behoben werden, dass die laute und lautverbindungen, wie sonst durch gehörs-

wahrnehmungen, durch gesichts- und gefühlswahrnehmungen ausgelöst werden. Der taube sieht das lautbild am munde des sprechenden, fühlt die bewegungen der thätigen sprechwerkzeuge desselben und sucht durch vergleichen die nämlichen bewegungen und die nämlichen bilder nachzuahmen. Die richtige beziehung von wort und sache wird dadurch herbeigeführt, dass der des gehörs beraubte gewöhnt wird, stets das wort mit der durch dasselbe bezeichneten sache zu verbinden, die bedeutung der abstrakta aus den konkretis zu erfahren, dass ihm die beziehung der einzelnen theile der rede, die lehren der syntax, die der vollsinnige zum grossen theil aus dem täglichen umgang erlernt, auf unterrichtlichem wege werden. Tritt teilweise gehörsstörung so früh ein, bevor die lautsprache erlernt und zum unverlierbaren eigentum des kranken geworden ist, so wird die lautsprache, so weit sie der ertaubte besitzt, nach und nach verloren gehen, oder aber die lautbildung wird mangels des guten gehörs als ein regulator des sprechens eine verwischte, nachlässige und unverständliche werden. Von den hierbei sich zeigenden phonetischen missbildungen sind folgende fälle hervorzuheben: 1. es werden vertauschungen stattfinden von mehr oder weniger verwandten lauten, verwandt nach be-thätigung der artikulationswerkzeuge oder nach den artikulationsstellen, und es treten 2. verwechslungen von geschlossenen und offenen mundöffnern ein; 3. feinere bewegungen, besonders der zunge, werden gröher oder fallen ganz aus; 4. verschlüsse werden zu engen, engen zur öffnung, aus augenblickslauten dauerlaute. Wir vernehmen *f* für *w*, *s* für *z*, *s* für *š*, *ç* für *c* oder *j*; an stelle von *p* hört man *m*, von *t* *n*, von *k* *ŋ*, *ts* geht leicht in *ls* oder *s* über. Wo das gehör ausfällt, haben gesicht und gefühl die aufgabe des gehörs als regulator beim sprechen zu übernehmen.

Aber nicht allein bezüglich der intensität, sondern auch bezüglich der qualität lassen sich gehörsstörungen feststellen. Wir sprechen von *parakusie*, einmal, wenn der gehörte ton nicht mit dem objektiv erzeugten tone übereinstimmt, zum andern, wenn bei der fähigkeit, wörter und sätze aus sich heraus vollständig zu bilden und zu sprechen, also bei richtiger *diktion* und *artikulation*, das unvernögen besteht, gesprochene worte richtig zu hören, wenn sich der kranke *verhört*.

b) *Zentrale störungen*: Hierher entfallen die *aphasie*, die *paraphasie*, das *silbenstolpern*, die *worttaubheit*, die *wortblindheit* und die *akataphasie*, die zusammen unter *dysphasie* begriffen werden. Wir haben es hier mit erkrankungen folgenschwere-
 rer natur zu thun, weil störungen in der hirnrinde vorliegen.

Hinsichtlich der aphasischen erscheinungen unterscheiden wir zwei arten, die *amnestische oder sensorische* und die *ataktische oder motorische aphasie*. Bei ersterer ist der begriff vorhanden, allein er kann nicht lautlich bezeichnet werden; es fehlt das wort. Das artikulationsinstrument ist unversehrt; denn der solcherweis aphasische vermag die vorg gesprochenen wörter richtig nachzusprechen. Der begriff nur vermag das wort nicht mehr auszulösen, da *die assoziation zwischen wort und vorstellung gehemmt ist* (Kussmaul). Diese hemmung kann sowohl in der richtung von der vorstellung zum worte, als auch vom worte zur vorstellung bestehen, d. h. der kranke kann wohl richtig denken, seine gedanken aber nicht lautlich äussern, oder er kann wohl richtig hören, die wörter bleiben aber nur leerer schall: sie werden nicht verstanden. — Anders zeigt sich uns die *ataktische aphasie*. Die kranken sind bei klarem verstande; sie erinnern sich deutlich der wörter, können die zunge frei bewegen und dennoch kein wort sprechen, wohl aber schreiben. Wenn sie sprechen wollen, verziehen sie das gesicht, öffnen den mund und bringen unartikulierte laute hervor. Bei beiden arten von aphasie leidet die intelligenz. — Nahe verwandt mit der amnestischen aphasie zeigt sich die *worttaubheit*. *Der kranke ist in der lage einer person, die inmitten eines volkes ist, das eine ihr unbekannte sprache spricht*. Er ist im besitz eines guten gehörs, kann reden und schreiben, versteht aber nicht das gesprochene. Bleibt ihm unter den nämlichen umständen geschriebenes sinnlos, so spricht man von *wortblindheit*; besteht bei richtiger vorstellung eines lautes oder wortes das unvermögen, sie zu sprechen oder zu schreiben, so liegt *alexie* bzw. *agraphie* vor. Von *paraphasie* spricht man, wenn die richtige beziehung von vorstellung und wortbild gelitten hat. Der leidende denkt richtig, vermag auch zu sprechen, aber er bringt sinnverkehrende oder fremde und unverständliche wörter hervor, verwechselt nahezu gleichklingende, stellt auch laute

der einzelnen wörter um. Wenn gesunde sich versprechen, so ist die ursache unaufmerksamkeit. Steigert diese sich bis zur zerfahrenheit, so wird sie der grund für die paraphasie. Nach den erscheinungen bei der paraphasie sind wir berechtigt, sie auch als eine verbale diktionsstörung aufzufassen. Zeigt *paraphasie* störungen u. a. auch im motorischen zentrum, so sind diese beim *silbenstolpern* nicht zu finden. Die bewegungsfähigkeit im artikulationsinstrument ist noch intakt; wir haben die störungen in der rinde zu suchen. Die fügung der laute zu silben, der letzteren zu wörtern gelingt den kranken nicht mehr, einzig weil *eine unrichtige einschaltung und ordnung der im übrigen richtig gebildeten und richtig verbundenen laute im worte als einem sprachgesetzlichen organischen ganzen und motorischen lautkomplexe statthat* (Kussmaul). Von den verbalen sind die syntaktischen diktionsstörungen zu unterscheiden, wo das vermögen, seine gedanken zur darstellung zu bringen, nicht unversehrt besteht. Diese krankheit, *akataphasie* genannt, zeigt sich uns in verbindung mit aphasie. Dem damit behafteten fehlt in seiner rede entweder dies oder jenes wort, so dass er zu umschreibungen greifen muss, oder er gebraucht keine artikel, keine pronomina, vernachlässigt die beugung und setzt die wörter in falscher, aussergewöhnlicher folge.

c) *Expressive störungen*: Nannten wir die zentralen störungen insgesamt dysphasien, so dürfen wir hierbei von *dysarthrie* sprechen, wenn die vom motorischen sprachzentrum ausgehenden, nach den artikulationswerkzeugen hinführenden bahnen beschädigt sind, von *anarthrie* aber, wenn sie vollkommen unterbrochen sich zeigen. Der solcherweis erkrankte ist wohl im stande, gehörtes, gelesenes, geschriebenes, ihm pantominisch vorgetragenes zu verstehen, allein selbständiges lautes sprechen, nachsprechen, lautes lesen ist ihm versagt. Die wissenschaft unterscheidet zwei arten von dysarthrien, je nachdem die erkrankte stelle näher dem motorischen zentrum oder näher den eigentlichen sprechwerkzeugen liegt. In jedem der beregten fälle sind die zu tage tretenden erscheinungen verschieden, und man spricht im ersten fälle von *zentraler dysarthrie*, im zweiten von *peripherer dysarthrie* oder *dyslalie*. Den sitz der zentralen dysarthrie werden wir in der dritten linken hirnwindung selbst an dem von Broca entdeckten

motorischen sprachzentrum oder nahe demselben zu suchen haben. Die dyslalien ergeben sich aus lähmungen des *hypoglossus* oder aus miss- und fehlbildungen am kehlkopf, am schlund, am gaumen, an der nase, der zunge, den zähnen und lippen. Der umstand, dass dysarthrisch erkrankte einmal keine wörter, wohl aber noch silben und laute, das andere mal nur noch laute, endlich aber weder wörter, noch silben, noch laute bilden können, muss zu der annahme führen, dass das motorische sprachzentrum drei unterabteilungen, nämlich ein motorisches wörter-, silben- und lautzentrum aufweisen muss, was wir oben bereits erwähnten. Der schluss wäre dann berechtigt, dass sich die eine oder die andere unterabteilung oder alle als krank erweisen, je nachdem die erscheinungen sich offenbaren.

Wir wenden uns zunächst einer *silben-dysarthrie*, dem *stottern*, zu. Es ist dies leider eins der am öftesten auftretenden sprachgebrechen, das man erst in neuerer zeit energisch zu bekämpfen beginnt. Eine missbildung an den sprechorganen ist dabei nicht vorhanden, und wenn man früher in der meinung, die zunge wäre zu wenig beweglich, dazu griff, das zungenbändchen (*frenulum*) zu lösen, und allerhand operative eingriffe an der zunge vornahm, so waltete dabei der unverständ: man war sich über das wesen der krankheit nicht klar. Um dieselbe in ihrem wesen zu erkennen, müssen wir uns vergegenwärtigen, dass es zum sprechen eines hinreichenden luftstromes bedarf, der durch die vokalische und konsonantische muskelthätigkeit auf seinem wege von der lunge nach aussen unterbrochen, gehemmt wird. Diese hemmungsthätigkeit der muskeln vollzieht sich auf erregungsvorgänge hin, die vom motorischen sprachzentrum ausgehen und auf den nervenbahnen bis in die muskeln der sprechwerkzeuge gelangen. Diese bewegungen müssen nun einmal harmonisch ineinandergreifen, das mit- und nacheinander muss genau ablaufen, zum andern aber müssen sie auch zu der stärke des luftstromes im richtigen verhältnis stehen. Tritt eine von den beiden zuletzt genannten bedingungen nicht ein, so haben wir es mit stottern zu thun, das also *eine krampferscheinung ist, die sich an den jeweiligen verschlussstellen des artikulationsinstrumentes*

geltend macht und das richtige nebeneinander der laute bei der silbenbildung beeinträchtigt. Zeigt sich die krampferscheinung im kehlkopf oder im weichen gaumen, so spricht Kussmaul von *gutturo-tetanischem stottern*, von *labio-choreischem* hingegen, wenn krampfhaftes hemmen des luftstromes an den lippen oder dicht hinter denselben, an den zähnen oder alveolen stattfindet. Ist bei ersterer art von stottern, das sich vorzugsweise bei anlautenden mundöffnern oder anlautendem *k* vor einem offenen mundöffner geltend macht, der mund offen, so finden wir ihn bei letzterer art geschlossen, welche vorzugsweise eintritt, wenn *p, b, m, n, t, d* im anlaut vor einem besonders offenen mundöffner stehen. Da der übergang von *f, l, r, s, z* zu einem mundöffner leichter vor sich geht als von *p, b, t, d, m, n*, so tritt bei ersteren weniger oft stottern ein. Dem stotterer ist es nur unter grosser anstrengung oder bisweilen gar nicht möglich, den glottisverschluss vom andrängenden luftstrome durchbrechen zu lassen oder denverschluss im ansatzrohr zur bildung des folgenden mundöffners zu öffnen. Ängstliche gemütsstimmung, die sich des stotternden beim sprechen bemächtigt, verschlimmert das übel. Zu bemerken ist, dass beim singen und deklamiren stottern selten oder nie zu bemerken ist.

Wir kommen zu der frage, wie das leiden abzustellen sei. In neuester zeit beginnt man, wie schon oben gesagt, der heilung der sprachgebrechen ein besonderes interesse entgegenzubringen. Nicht nur bestehen sogenannte privat-heilanstalten für sprachkranke, die, von mehr oder weniger für ihre aufgabe befähigten personen geleitet, auch demgemässe erfolge erzielen, sondern es werden auch in einzelnen grösseren städten privat-kurse zur ausbildung von lehrern abgehalten, die später die heilung sprachkranker schüler übernehmen sollen. Ist dies alles gegen früher, wo in dieser hinsicht nichts geschah, oder wo der kranke gefahr lief, charlatanen in die hände zu fallen, immerhin ein fortschritt, so verspreche man sich doch nicht zuviel. Denn einmal darf jeder, der die mittel dafür aufbringen kann, an diesen kursen teilnehmen; darnach wird nicht gefragt, ob er dafür befähigt sei. Sodann aber fehlt jede amtliche prüfung, die den nachweis der nötigen kenntnisse ver-

langt.¹ Ungenügende bekanntschaft mit dem wesen des stotterns verrät sich da, wo man bei 2—4 stunden wöchentlich 10—20 stotterer in einem halben jahre heilen will.

Mit Kussmaul unterscheiden wir ein gymnastisches und ein didaktisches verfahren bei der heilung des stotterns. Bezweckt die gymnastische behandlung des kranken, die im abreiben, kalten waschen des körpers, in gehöriger bewegung desselben besteht, und die zudem eine kräftigende und genügende kost erfordert, eine stärkung des körpers, so soll die didaktische sich der notwendigen pädagogischen mittel bedienen, die die störungen, seien sie nun im atmungs-, phonations- oder artikulations-apparat wurzelnd, beseitigen oder mindestens mindern. Hierbei wollen wir vorweg bemerken, dass eine heilung dann nur zu erwarten steht, wenn erstens *täglich* die im nachfolgenden zu nennenden übungen unter aufsicht eines geeigneten lehrers vorgenommen werden, und wenn zweitens für die übrige zeit die umgebung des leidenden es sich angelegen sein lässt, ihrerseits dazu beizutragen, dass er beim sprechen nicht eingeschüchtert werde, dass er dabei gleichmut bewahre, dass er angehalten werde, selbständig zu sprechen, z. b. aufträge auszuführen, einkäufe zu besorgen u. s. w. Kann der stotterer schon selbstkontrolle über sein sprechen ausüben, so ist dies um so besser.

Folgende übungen sind zu nennen:

Atemübungen: Sie bezwecken kräftigung der lunge. Dieserhalb wird letztere mit möglichst viel luft gefüllt, diese eine weile zurückgehalten, worauf dann langsames ausatmen erfolgt. Die atemzüge werden möglichst bald mit

stimmübungen verbunden, damit einklang zwischen atmung und stimmbildung hergestellt werde. Mundöffner werden teils für sich, teils in verbindung mit andern mundöffnern oder mundschliessern, zuerst als an-, dann als aus- und inlaut gesprochen. Gutzmann, ein um die heilung des stotterns verdienster und erfahrener mann, empfiehlt beim sprechen von mundöffnern, dass der stotterer den vokal leise spreche

¹ Ein *staatliches* prüfungszeugnis, welches zur heilung von sprachgebrechen berechtigt, besitzen nur diejenigen, welche als vorsteher für taubstumm-anstalten geprüft sind.

und ihm, wenn er im anlaut steht, einen hauch voranschicke, damit vor dem stimmritzenschluss noch einmal hauchöffnung eintrete. Da bei labio-choreischem stottern der kranke besonders auf die mundschiesser den druck legt, bedarf es einer besonderen übung, um dem entgegenzuarbeiten. Statt der mundschiesser lasse man nun die mundöffner, besonders aber den ersten in dem satze betonen. Es ist dies das

sprechen aus dem vokale. Von den übrigen übungen seien noch erwähnt

rhythmisches sprechen und
lesen mit verteilten rollen.

Die dauer eines heilkursus ist eine verschiedene je nach dem grade der krankheit, nach alter, temperament und körperbeschaffenheit des leidenden.

Von der betrachtung des stotterns, der syllabären dysarthrie, gehen wir zu der *litteralen dysarthrie* über, die man auch mit *stammeln* bezeichnet. Ist das stammeln so hochgradig, dass das sprechen unverständlich wird, so nennt man es *lallen*. Die ursache des stammelns kann im zentralen oder pheripheren nervensystem liegen, oder mechanischer natur sein, d. h. es können äussere artikulationswerkzeuge fehlen oder verstümmelt vorhanden sein. Im letzteren falle sprechen wir von *dyslalien*.

Uns soll besonders hier die letztere art von sprachgebrechen interessiren. Dem deutschen fällt es schwer, beispielsweise das polnische *l mouillé* richtig zu bilden; der franzose kennt unser anlautendes *h*, unser *j*, *ç* nicht, wie der deutsche wieder des franzosen nasales *a*, *o*, *ö* oft mangelhaft bildet. Solche fälle bezeichnet Kussinaul mit *mogilalie*, bei welcher er nationale und dialektische unterscheidet. Der deutsche wird nicht alle 48 mundschiesser der hindostanischen sprachen, nicht einmal alle 20 mundschiesser des englischen, nicht die schnalzlauten der hottentotten richtig bilden; diese und die vordem genannten fälle entfallen unter den begriff *nationale mogilalie*, während *dialektische mogilalie* vorliegt, wenn der süddeutsche z. b. statt *ist* *îst* bildet. Diesem beregten sprachlichen unvernögen begegnen wir bei ganzen völkern und stämmen. Es zeigen sich uns aber auch im täglichen verkehr fälle, wo einzelne personen einzelne laute selbst aus ihrer muttersprache nicht

richtig bilden. Diese laute sind besonders *r*, *l*, *s*, *g* und *k*. Wir unterscheiden gewöhnlich zungen- und gaumen-*r*, je nachdem der saum der vorderzunge oder das gaumensegel die charakteristische flatternde bewegung ausführt. Nun wird vielfach statt des zungen-*r* ein gaumen-*r* gesprochen, wobei noch oft die flatternde bewegung des gaumensegels ausfällt. Diese art der *r*-bildung bezeichnet man mit *rhotazismus*, *lorbsen* oder *schnarren*. Wird statt *r* ein *l*, *w*, *ɣ*, *s* gebildet, flattern also statt des vordern zungensaumes die seitenränder derselben, oder geraten die lippen in zitternde bewegung, oder wird die zungenspitze zu weit nach unten gesenkt, so liegt *pararhotazismus* vor. *Lambdazismus* ist *l*-stammeln. Hierbei fällt beim sprechen *l* aus, oder es wird bei der *l*-bildung der vordere zungenrand statt an die alveolen weiter zurück an den harten gaumen gelegt, so dass ein dem mouillirten *l* ähnlicher laut entsteht. *Paralambdazismus* ist die vertauschung des *l* mit *d*, *t*, *s*, *j* und *n*. — Nicht nur bei kindern, sondern auch bei erwachsenen stossen wir auf fehlerhafte *s*- und *š*-bildung. Anstatt die zunge in ihrem vorderen theile beim sprechen des normalen *s* entweder dicht hinter die vorderen oberzähne oder hinter die vorderen unterzähne zu bringen, wird sie an dieselben oder zwischen ober- und unterzähne gebracht, in welch letzterem falle das englische *ʃ* oder bei dabei vorgeschobenen lippen ein bilabiales *f* oder *w* gehört wird, während sonst die lautbildung ganz aufhört, wenn nicht an den seitlichen zungenrändern eine engenbildung wie bei *l* entsteht. Wird bei der *š*-bildung die zungenspitze zu wenig gehoben, so ertönt *s*. Zahndefekte, wofern sie nicht von der artikulirenden zunge verdeckt werden, tragen zu falscher *s*-bildung, die wir *sigmatismus* oder *lispeln* bezw. *parasigmatismus* nennen, viel bei. *Gammazismus* oder *dahlen* treffen wir da an, wo *g* oder *k* beim sprechen ausfallen, *parayammazismus* aber, wenn statt *g* *d*, statt *k* *t*, statt des verschlusses zwischen hinterzungenrücken und gaumen ein solcher zwischen zungenspitze und vorderzähnen gebildet wird.

Die ursachen für diese erscheinungen können organischer art sein, oder auf angewöhnung beruhen. Im letzteren falle wird man sich zur bekämpfung dieser fehler der didaktischen methode bedienen; man wird dem patienten richtig vorsprechen, ihn auf das fehlerhafte seines sprechens aufmerksam

machen, bei ihm mittels mechanischer eingriffe die richtige organstellung schaffen, ihn besonders zum üben im sprechen von wörtern und sätzen, die den fehlerhaft gebildeten laut öfters und in mannigfacher verbindung enthalten, veranlassen. Ist die ursache organischer art, ist etwa die zungenspitze in ihrer beweglichkeit zu sehr durch das bündchen geheimmt (rhotazismus), ist die zunge zu gross und zu dick (lispeln), so werden wir operative eingriffe seitens eines verständigen arztes anraten. Doch aber werden wir auch in diesem falle der in der anwendung der didaktischen methode liegenden hilfsmittel nicht entraten können. Nach dem bisher ausgeführten ist es zu verwundern, wie man stottern und stammeln verwechseln konnte. Wir fassen noch einmal den *unterschied beider gebrechen* dahin zusammen: 1. stottern zeigt unter krampferscheinungen fehler in der silbenbildung, stammeln ohne auftretende krampferscheinungen fehler in der lautbildung; 2. der stotternde zeigt beim sprechen befangenheit, der stammeler ist frei davon; 3. bei untersuchungen, oder falls er sich betrachtet wähnt, spricht der stotterer schlechter; 4. bei rhythmischem sprechen und singen wird das stottern behoben, das stammeln dagegen nur, wenn der gewohnheitsstammeler auf sich achtet; 5. während dem stammeln meistens organische fehler in den sprechwerkzeugen zu grunde liegen, weiss sich der stotterer in der regel frei davon.

Die durch *mangelhafte organbildung* sich bemerkbar machen den sprechfehler ordnen wir je nach den organen selbst und unterscheiden *dyslalia laryngea, nasalis, palatina, lingualis, dentalis* und *labialis*. Da der kehlkopf bei der stimmbildung benötigt wird, so dürften bei erkrankung oder schwund der stimmbänder die mundöffner nicht wohlklingend, nicht in gehöriger höhe oder tiefe gehört werden. Die mundöffner stellen sich uns nach Helmholtz als die eigentöne der bestimmt geformten mundhöhle dar, die durch die schwingungen der stimmbänder verschieden hoch zu gehör gebracht werden. Aber auch als artikulationsorgan kommt der kehlkopf in betracht; es sei an ' (*spiritus asper*) sowie an *h* erinnert. Bei erkrankten stimmbändern oder bei erkrankungen der bewegungsmuskeln derselben wird man den festen einsatz und das charakteristische *h*-geräusch, das durch den durch die hauchöffnung durch-

streichenden verstärkten luftstrom entsteht, in der rede vermissen. Nicht ohne glück indes hat man in neuester zeit den kranken kehlkopf durch einen künstlichen ersetzt. Inwieweit jedoch das sprechen dadurch wieder normaler wird, vermag ich aus mangel an erfahrung nicht anzugeben. — Nasale und palatale dyslalien verunstalten das sprechen ungemein. Sie entstehen dadurch, dass die nase vom rachen aus offen ist, während sie geschlossen sein soll oder dass sie geschlossen ist, wo sie dem luftstrom freien durchzug gestatten soll. Ist nämlich das gaumensegel in seiner bewegung behindert, ist es zu klein, oder fehlt es ganz, so dass der naseneingang nur unvollkommen oder gar nicht vom munde abgesperrt wird, so ertönen die mundöffner unrein oder näselnd, während laute wie *m, n, v, z, r* stark vor den übrigen hervortreten. Brücke sah einen fall, wo bei fehlendem gaumensegel zwar *p, t, k* richtig, *b, d, g* nicht gebildet wurden, weil der olmehin durch den stimmbandverschluss geschwächte luftstrom nicht mehr im stande ist, denverschluss im ansatzrohr zu durchbrechen, nachdem noch ein teil durch die nase entwichen ist. Bei gaumenspalten zeigt sich das sprechen sehr unverständlich, und zwar ist es bei angeborener gaumenspalte guttural, bei erworbener schnaubend (Kussmaul). Klenke beobachtete, dass bei geöffnetem harten gaumen *die laute p, b, t, d, s, f von einem zischenden geräusch begleitet werden.* — Geschwollene mandeln, anwachsen des *velum* an die hintere rachenwand, nasenschwellungen, schwellungen der rachenschleimhaut und polypen bewirken nasenschluss. Der ausfall von *m, n, η* allein schon dürfte ein anormales sprechen schaffen, wozu nun noch ein eigentümliches timbre tritt. Ärztliches, operatives eingreifen dürfte hier fast immer zu günstigen ergebnissen führen, wenn nach dem arzt der artikulationslehrer eintritt. *Vidimus, inquit Iustitianus imp., venerabiles viros qui, abscissis radicibus linguis, poenas suas miserabiliter loquebantur.* (Camerarius, *operae horarum subcisivarum* III p. 16). Was damals wunder erregte, findet man heute natürlich. So meint Kussmaul mit recht, und versuche werden es jederzeit bestätigen. dass angeborene oder erworbene zungendefekte bedeutend ausfallen dürfen, ohne das sprechen unmöglich oder unverständlich zu machen. Selbst wenn die zunge bis zu zwei dritteilen verloren

ginge, wäre das sprechen keineswegs unverständlich. Hingegen bedingen hypertrophische erscheinungen an der zunge stammeln, wo nicht gar vollständiges sprechunvermögen. Die laute *r* (alveolares), *d*, *t*, *s*, *z*, *š* dürften in bezug auf richtige darstellung leiden. Operationen helfen hierbei, wie auch bei zu kurzem oder zu festem frenulum, bei schwellungen und verwachsungen der zunge. — Die unkenntnis des ursprungs der dentalen dyslalie lässt uns die sorglosigkeit erklären, mit der der gemeine mann seine zähne behandelt. Wer hat nicht schon die sprechfehler bemerkt, die aus dem zahnmangel entspringen, besonders aus dem fehlen der vorder- und seitenzähne! Auch die ungeschicklichkeit im sprechen bei denen, welche erst kurze zeit im besitze künstlicher zähne sind, ist hieraus zu erklären. Es werden nicht nur die lippen-, sondern auch die zungen-zahnlaut und die mundöffner schlecht gebildet, die mundöffner darum, weil den lippen nicht mehr die gehörige spannung eigen ist, somit auch der bei der bildung dieser laute benötigte mundhohlraum anders geformt wird. Abhilfe schafft beim fehlen der zähne künstlicher zahnersatz, bei fehlerhafter stellung derselben zu einander bleibt nur übrig, die betreffenden zähne zu ziehen und, wo nicht natürlicher nachwuchs zu erwarten, künstlichen ersatz zu schaffen. — Angeboren findet man ab und zu einen defekt in der oberlippe, der *hasenscharte* genannt wird. Der arzt nimmt gewöhnlich frühzeitig eine ausfüllung der stelle vor, da andernfalls eine fehlerhafte bildung der lippen- und zischlaute, der laute *b*, *p*, *f*, *v*, *m*, *š*, eintreten würde.

Alle bisher betrachteten sprachstörungen fassen wir unter *lalopathien* zusammen. Sie alle treten auf, ohne dass die intelligenz, das ideenzentrum, sich dabei in unordnung zeigt. Erweist sich das ideenzentrum krankhaft ergriffen, so sprechen wir von *logopathien* oder *dysphrasien*.

Diese erscheinungen brauchen nicht plötzlich aufzutreten, sondern können sich allmählich entwickeln und zwar (nach Kussinaul) *aus einer reihe von wunderlichkeiten oder wirklichen Fehlern in der rede bei geistig und gemüthlich befangenen oder unter der herrschaft besonderer ideen stehenden oder schlecht erzogenen leuten*. Der eben genannte gelehrte rechnet hierher die *freiwillige stummheit* (*mutitas sive aphrasia voluntaria*),

welche geistig gesunde (?) leute aus religiösen gründen beobachten. Irre gefallen sich zuweilen in stummem verweilen (*aphrasia paranoica*). Wilde scheuen sich, veranlasst durch abergläubische furcht, namen von verstorbenen zu nennen und dinge zu bezeichnen, die in beziehung zu denselben standen (*aphrasia superstitiosa*). Wem endlich sind nicht schon personen im leben begegnet, die die üble angewohnheit hatten, in ihre rede ein bestimmtes wort oder eine phrase an unpassender stelle einzuschalten, so dass der verlauf ihres vortrags auf den zuhörer trotz eines gediegenen inhalts einen lächerlichen, komischen eindruck hervorbrachte. So kannte ich einen sehr gelehrten herrn, der in seiner rede, in seinen vorlesungen das wörtchen *also* bis 150 mal in der stunde zur anwendung brachte. Dies ist *embolophrasie*. Ein wenig geübter oder ängstlicher redner oder einer, der den inhalt der rede nicht beherrscht, füllt die verlegenheitspausen durch einen eigentümlichen langgestreckten ton aus, der auf exerzirplätzen heimischer als im hōrsaal ist. Er entsteht dadurch, dass der kehldeckel sich fest auf die lufröhre legt, gegen welchen dann der verstärkte luftstrom unter stimmentwicklung so lange andrängt, bis er durchlass erhält. Wir haben es hier mit *gaxen* (*angophrasia*) zu thun, der wir auch bei entstehender geistesschwäche begegnen. Hierher zählen wir auch das *räuspern*, das reinigen der lufröhre von schleimmassen beim anhaltenden sprechen, was aber ebenfalls oft zur ausfüllung von verlegenheitspausen, in denen der faden der rede aus irgend welchem grunde abbricht, dienen muss. Schliesslich sei noch des ungehörigen *wiederholens* von wörtern, satzteilen und sätzen gedacht.

Ist der gedankengang ein langsamer, das denken ein träges, z. b. bei personen auf niedriger bildungsstufe oder bei übermüdeten personen, so fliesst auch der strom der rede langsam, bisweilen stockt er ganz, wobei die pausen aber nicht durch *gaxen* ausgefüllt werden; der lauf der gedanken geht auf dann nicht selten weit abliegende gebiete über. Das ist *bradyphrasie*. Anders bei aufgeregten, leicht zu erregenden menschen. Hier überstürzen sich die worte. Es bleibt keine zeit, das wort vollkommen zu bilden, seinen artikulationsvollzug abzuwarten, da das nächste schon gebildet zu werden drängt. Häufiges versprechen, beklommenes atmen, öfteres ansetzen zu einem worte

macht sich hier bemerkbar, so dass der laie leicht in die lage kommt, *poltern* (*tumultus sermonis*), so nennt man diese er-
scheinung, und stottern zu verwechseln. Während aber der
polterer sein sprechen bessert, wenn er darauf achtet, kommt
der stotterer zu um so glatterem redefluss, wenn er so wenig
als möglich darauf merkt. Wird dem polterer belehrung über
seinen fehler, wird er zum langsamen sprechen ermahnt, so
kann er leicht seinen fehler ablegen. — Bleibt das gehirn auf
seiner anfänglichen entwickelungsstufe stehen, wächst es nicht
mit dem menschen, dann liegt *mikrozephalie* vor. Mikrozephal
menschen sprechen entweder gar nicht, wenn bei der geringen
entwicklung des gehirns die artikulations- und sprachcentren
in mitleidenschaft gezogen werden, oder sie plappern unzu-
sammenhängende wörter, oft nicht deusame lautverbindungen,
wenn die hirnrinde verkümmert blieb. Ist das gehirn im
wachstum nicht allzu viel zurückgeblieben, so kann *imbezillität*
vorliegen, in welchem falle eine besserung der sprache und des
sprechens, bei letzterem besonders in bezug auf modulations-
fähigkeit hin, nicht ausgeschlossen ist.

Nachdem wir im vorstehenden die sprachgebrechen be-
trachtet haben, von denen besonders die erwachsenen hein-
gestrich werden, wird es nicht schwer sein, eine überein-
stimmung der dabei beobachteten erscheinungen mit den
während des werdens der kindersprache uns entgegentretenden
zu finden. Preyer gebührt das verdienst, darauf zuerst auf-
merksam gemacht zu haben. Er meint, wir erwähnten dies
schon, das noch nicht vollkommen sprechende gesunde kind
ähnelt dem kranken erwachsenen darin, dass man *bei keinem
neugeborenen kinde von vornherein wissen kann, ob es wird
sprechen lernen oder nicht, gerade wie man bei dem, welcher
eine störung der sprache erlitten hat, nicht gewiss ist, ob er die
sprache je wieder erhalten wird.*¹

Man darf nun nicht annehmen, als müssten die erscheinungen
sämmtlicher sprachgebrechen in der kindersprache deutlich zutage
treten, auch nicht, als wären sie an bestimmte zeit gebunden.
*Die mängel der kindlichen sprache zeigen sich sehr ungleich
auf die altersstufen und die individuen verteilt.*

¹ Preyer, *Seele des Kindes*, s. 309.

Wir werden uns hier besonders mit den lalopathien beschäftigen, logopathien ähnliche erscheinungen nur nebenher betrachten.

a) *Impressiren störungen ähnliche erscheinungen*: Sie zeigten sich uns oben als schwerhörigkeit und vollständige taubheit. Beim kinde finden wir die umgekehrte folge. In den ersten stunden des lebens liegen beim kinde die physiologischen verhältnisse so, dass man auf vollständige taubheit schliessen muss, die es auch erschwert, angeborne taubstummheit bei neugeborenen festzustellen. Auf ein vorliegen von taubstummheit bei einem kinde zu erkennen ist meist dann erst möglich, wenn dasselbe in dem alter, in welchem für gewöhnlich die kinder auf gehöreindrücke achten, für sie unempfindlich bleibt, es sei denn, dass bald bei der geburt organische veränderungen im hörapparat, die bereits im intra-uterinen leben vor sich gingen, festgestellt wurden. Bevor das kind zum deutlichen hören gelangt, macht es noch ein stadium der schwerhörigkeit durch. Wir machen ferner die beobachtung, dass die kinder wohl langsam gesprochenes verstehen, während schnell vorgesprochenes ihnen noch unverständlich bleibt. Organische störungen liegen hier nicht vor. Es erklärt sich aber die thatsache daraus, dass das kind zu geringe übung im anfassen hat, dass die perzeptiven nervenbahnen noch nicht wegsam genug sind, um den anreiz so schnell weiterzugeben, dass für den nächsten die bahn frei wird.

b) *Zentralen störungen ähnliche erscheinungen*: Das zeitige und viele üben im sprechen, das man beim kinde gewahrt, bringt es mit sich, dass es bald, sofern nur sein gehör normal ist, gehörte wörter nachspricht, sie auch aus eigenem antriebe hervorbringt. Allein einen sinn legt es ihnen noch nicht unter. Es hört eben sprechen und ahmt nach, teils richtig, teils unrichtig, indem es verwandte laute leicht umstellt, wahrnehmungen, die an silbestolpern und worttaubheit erinnern. Aber auch aphatische erscheinungen zeigt uns das allmähliche werden der kindersprache. So bringt es sinnlose laute und lautverbindungen aufs geratewohl hervor. Ein wort als ganzes hat es noch nicht aufgefasst, kann es natürlich auch nicht nachsprechen. Da das kind vorstellungen schon vor dem sprechenkönnen besitzt, kann es dieselben auch zu einander in

beziehung setzen: es kann denken. Allein, wie gesagt, es kann seine gedanken nicht lautsprachlich äussern. Wir haben die merkmale der sensorischen aphasia. Andererseits zeigen kinder, dass sie viele wörter verstehen, die sie jedoch noch nicht sprechen können. Merkmale, die uns ataktisch aphasische aufwiesen. An paraphasia wird man erinnert, wenn kinder gehörte wörter selbständig, aber falsch anwenden, falsch nachsprechen und wörter verwechseln. — Erst allmählich kommt das kind auch dahin, sich grammatisch richtig auszudrücken. Anfänglich bezeichnet ein wort einen ganzen satz, dann stehen zwei oder drei wörter dafür, jedoch unverbunden, unflektirt. Später bedienen sich die kinder vorzugsweise der schwachen beugung, verwenden gern den unbestimmten artikel, wenn der artikel aufgehört hat, ihnen unbekannt zu sein. Für *ich* setzen sie *ihren*, für *du*, *er*, *sie* der bezeichneten person namen: erscheinungen des agrammatismus. Nicht selten begegnet man schon unter kleinen kindern stottern. Wenn sie nämlich nachsprechen, meinen sie sich sehr anstrengen zu müssen. Sie senden einen zu starken luftstrom gegen die recht fest geschlossene verschlussstelle des artikulationsapparates, so dass pausen, die auf die konsonanten vorzugsweise entfallen, und lautwiederholungen in sprechen entstehen. Eingeschüchterte kinder zeigen dieselbe wahrnehmung. All solches stottern ist vorübergehend, kann aber leicht zu dauerndem werden, wenn dem übel nicht freundlich gesteuert wird, oder wenn das kind stotternde in seiner umgebung findet, denen es gern nachahmt.

c) *Expressiven störungen ähnliche erscheinungen*. So lange das kind überhaupt noch nicht sprechen kann, bezeichnet man es als *atalisch*. Sobald es nun beginnt laute zu bilden, weist sein sprechen *dyslalien* auf, die sich oft ins spätere leben übertragen. *al* für *karl*, *ös* für *gross*, *dētə* für *grete*, *dip* für *gieb* sind fälle von gammazismus und paragammazismus. *s*, *š* werden ebenso wie *g*, *k* erst spät von den kindern gebracht, so dass bis dahin diese laute entweder ganz ausfallen: *wain* für *schwein*, *tok* für *stock*, *han* für *haus*, oder durch andere laute wie *h*, *f*, *π* ersetzt werden: *waf* für *schaf*, *šēbəl* für *säbel* (sigmatismus). Auch rhotazismus und pararhotazismus, lambdacismus und paralambdacismus sind in der kindersprache nicht selten, da diese anomalien ebenfalls sämtlich laute betreffen, deren auf-

treten erst in spätere zeit fällt. Es fallen diese laute (*r* und *l*) aus oder werden durch andere ersetzt, wenn die kleinen sprechen: *äfen* für *rufen*, *gels* für *grete*, *moiden* für *morgen*, *wegt* für *recht*, — *fögs* für *vogel*, *bat* für *blatt*, *kant* für *kalt*, *wibe* für *liebe* u. s. w.

Logopathien ähnliche erscheinungen. Kinder sprechen oft recht langsam, wenn sie einem andern etwas zu sagen haben. Es liegt das an der geistigen ungelenksamkeit oder weil, wie Preyer sagt, *die langsamkeit der diktation auffallend viel zeit zum sprechen braucht* (bradyphasie). Sehen wir hingegen unsere kleinen untereinander beim spiel, so zeigen sie sich öfters als kleine polterer. So hastig stürzen da die wörter hervor, dass dem kleinen schwätzer kaum zeit bleibt, atem zu holen. Dass kleine, launenhafte kinder auch bisweilen hang zu freiwilliger stummheit zeigen, dürften alle eltern schon erlebt haben. Aus diesen letzten darlegungen ersieht man, dass es grosser aufmerksamkeit seitens der umgebung bedarf, sollen aus der kindersprache nicht üble angewohnheiten mit ins spätere leben hinübergenommen, sollen zeitliche sprechfehler nicht zu dauernden werden. Wir stimmen daher Herbart zu, wenn er schreibt, *dass die sprachbildung der kinder von früh an eine ernste sorgfalt erfordert*, und wünschen demgemäss:

1. dass das kind in seiner umgebung nur gute sprachliche vorbilder finde, woraus sich von selbst ergibt, dass nämlich
2. schlechte sprachliche vorbilder vom sprechenlernenden kinde fernzuhalten sind.¹

Nicht nur, dass die eltern sich befeissigen, korrekt zum kinde zu sprechen, sie müssen auch für geeignetes warte-personal sorgen, das selbst ohne sprach- und sprechfehler ist, besonders aber alles vorfallen beim kinde unterlässt, eine angewohnheit, die ebenso verbreitet als schädlich ist. Sodann beschäftige man sich selbst viel mit den kindern, spreche zu ihnen und lasse sie viel sprechen. Man erzähle ihnen geschichten und märchen vor und lasse sie in ihrer weise das erzählte wiedergeben, halte aber dabei auf lautreines sprechen. Ein interessant betriebener anschauungs-unterricht wird hierbei gute

¹ Vergl. auch: H. Gutzmann, *Hygiene der kindersprache*.

dienste leisten. Stotternde kinder behandle man liebevoll, ohne anwendung irgend welcher gewalt, und halte von ihnen ängstlich alles verspotten fern. So lange die kinder stammeln, spreche man ihnen in wörtern recht oft die fehlerhaft gebildeten oder zur zeit noch ausfallenden laute richtig vor. —

So möge uns die erkenntnis dessen, was sprache und sprechen für den menschen bedeutet, dankbar für den besitz dieser himmelsgabe stimmen und uns anhalten, so viel an uns ist, sorgsam für die erhaltung derselben bei uns und bei den uns zur pflege überwiesenen zu wachen.

Ratibor.

HUGO HOFFMANN.

KLEINE BEITRÄGE ZUR EXPERIMENTALPHONETIK.

I. AUFZEICHNUNG DER STIMMWELLEN DURCH DIE MAREYSCHES LUFTTROMMEL.

Den lesern der früheren bände dieser zeitschrift ist der Grützner-Mareysche apparat (kymographion mit Mareyscher lufttrommel) durch die vorträge bekannt, die prof. Ph. Wagner in Reutlingen IV (1891) s. 68—82 über die verwendung des genannten apparats und des phonographen zu phonetischen untersuchungen und VI (1893) s. 1—17 über franz. quantität veröffentlicht hat. Durch Wagner angeregt, habe ich mit gütiger unterstützung des kuratoriums den apparat für das romanisch-englische seminar der hiesigen universität erworben und seitdem gleichfalls versuche damit angestellt. Auf die unten beschriebene weise ist es mir vor einiger zeit gelungen, auch die schwingungen der stimmbänder bei stimmhaften sprachlauten mittels des apparats aufzuzeichnen. Hierüber hat bereits die leipziger *Illustrirte Zeitung* nr. 2640 (1894) einen kurzen bericht gebracht, der durch mehrere abbildungen erläutert war.¹ Da mir die redaktion die benutzung der klischees freundlich gestattet hat, so kann ich die illustrationen auch an dieser stelle vorführen. Dabei ist die wiederholung von manchem, was bereits Wagner gesagt hat, freilich unvermeidlich.

Fig. 1 (s. 26) zeigt den eigentlichen sprechapparat, die von Hürthle verbesserte Mareysche lufttrommel: eine metallkapsel *a* von 6 cm durchmesser und 0,8 cm höhe. Sie ist oben durch eine gummimembran *b* abgeschlossen. Darauf liegt die aluminium-

¹ Vgl. auch die *Neueren Sprachen* I s. 434, sowie den *Maitre Phonétique* VIII (1893) s. 147; IX (1894) s. 16 und s. 29.

scheibe *c* mit dem steg *d*, der den schreibhebel *e* trägt. Der hebel hat seinen drehpunkt in *f*. Durch den griff *g* kann er

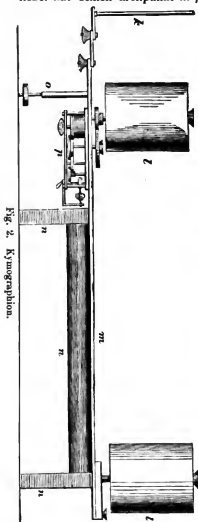


Fig. 2. Kymographion.

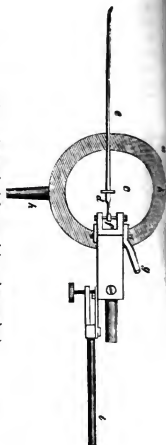


Fig. 1. Mareysche Lufttrommel (von oben gesehen).

höher und tiefer gestellt und durch eine (nicht bezeichnete) mikrometerschraube wagerecht regulirt werden. Die röhre *h*

dient zur befestigung des sprechschlauchs. Der stiel *i* kann in die hülse einer klemmschraube und damit die lufttrommel an der stativstange *k* des kymographions (fig. 2) wagerecht so befestigt werden, dass die spitze des schreibhebels *e* einen über die trommeln *l* und *l'* laufenden papierstreifen berührt. Die trommeln sind aus messing und haben eine höhe von 15 und einen durchmesser von 12 cm. Sie stehen senkrecht auf der eisenschiene *m*, die von dem fussgestell *n* getragen und an dem freien ende durch die stellschraube *o* in wagerechter stellung erhalten wird. Das uhrwerk *p* dreht die trommel *l* und durch vermittlung des über beide trommeln gespannten papierstreifens ohne ende auch die trommel *l'*. Den streifen nimmt man der höhe der trommeln entsprechend 15 cm breit, während die länge von etwa 110 bis 160 cm variiren kann, da sich die trommel *l'* auf der schiene *m* verschieben lässt. Vor dem gebrauch wird der aufgespannte papierstreifen über einer flamme berusst, und die aufgezeichneten kurven werden in einer lösung aus schellack und spiritus fixirt, wie dies Wagner beschrieben hat.

Wesentlich gleicher art ist der registrirapparat, dessen sich abbé Rousselot in Paris zu phonetischen versuchen bedient, doch sind die theile verschieden geordnet. Auf dem fünften neuphilologentag (Berlin 1892) konnte man sowohl den Wagnerschen als den Rousselotschen apparat durch den augenschein kennen lernen.

Auf die von Wagner und Rousselot bekannt gemachten versuche gehe ich nicht ein, sondern verweise auf Wagners bereits erwähnte aufsätze in *Phon. Stud.* IV und VI und seine programme der real-anstalt zu Reutlingen 1889 und 1891, sowie auf Rousselots *Modifications phonétiques du langage* Paris 1891, worüber auch Koschwitz' bericht *Experimentalphonetische studien* in Herrigs *Archiv* LXXXVIII s. 241—66 zu vgl. ist.¹

¹ Ausser Schwan und Pringsheim, *Über den frz. akzent*, Herrigs *Archiv* LXXXV, erwähne ich hierzn noch den aufsatz von R. L. Weeks: *A method of recording the movements of the soft palate in speech* in den *Studies and Notes in Philology and Literature, Harvard University*, II 1893 (probekurven hat mir der vf. schon vor einiger zeit freundlichst übermittelt), und *Třetní hlásek a slabik dle objektivne míry* von J. Král und

Beide bedienen sich zur übertragung eines längeren sprechschlauchs, der bei Wagner mit einem kleinen glastrichter, bei Rousselot mit einem anschliessenden guttapercha-mundstück versehen ist. Ich befolgte von vornherein die Wagnersche methode. Um die empfindlichkeit des hebels zu erhöhen, verkürzte ich allmählich den ursprünglich 60 cm langen schlauch, bis das überstehende ende nur noch 1 cm betrug. Das aufsprechen erfolgt nun, indem man die lippen dem schlauchende bis fast zur berührung nähert oder dies auch geradezu zwischen die lippen nimmt.¹ In letzterem falle ist die empfindlichkeit des hebels dermassen gesteigert, dass die schwingungen der zungenspitze bei geroltem *r*, die bei einer schlauchlänge von 90 cm und glastrichter 0,1 cm hohe kurven ergeben, nun solche von 1,5 und bei stärkerer aspiration sogar 2,4 cm höhe aufweisen. Dabei ist es freilich unvermeidlich, dass die kurven der dentalen und noch mehr der gutturalen konsonanten gegen diejenigen der labialen zurückbleiben, *k* in *kuh* z. b. nur etwa 3, *th* in *thu* etwa 4 (vgl. fig. 4), *p* in *puh* dagegen etwa 5 cm höhe erreicht. Berühren die lippen den sprechschlauch nicht, so gleichen sich die unterschiede mehr oder weniger aus.

Gerade die mit lippenberührung angestellten sprechversuche haben mich jedoch zu der beobachtung geführt, dass der apparat im stande ist, auch die schwingungen der stinmbänder bei stimmhaften sprachlauten, insbesondere den vokalen, in der form von wellen aufzuzeichnen. Dies zeigte sich zuerst mit vollkommener deutlichkeit bei dem vokal *u*, der den zweifachen vorteil bietet, die engste lippenrundung zu besitzen und am

F. Mares, Prag 1893, eine mir gleichfalls von den vff. zugesandte arbeit, deren inhalt (laut- und silbendauer nach objektiver messung) ich freilich fast nur auf grund der illustrationen und tabellen einigermaßen würdigen kann. Ich knüpfte hieran die bemerkung, dass herr G. Kniphorst aus Amsterdam, jetzt in Marburg, mit einer modifikation der Mareyschen lufttrommel und einem kymographion gleichfalls eigener konstruktion versuche über den luftdruck bei konsonanten angestellt hat und mit einer hierauf bezüglichen abhandlung beschäftigt ist.

¹ Es versteht sich, dass der hebel auch dann reagiert, wenn man den mund direkt an die röhre *h* bringt; doch ist dies schon deshalb nicht zu empfehlen, weil sich durch den atembeschlag am ende der röhre grüspan absetzt.

tiefsten intonirt werden zu können (man vgl. fig. 3 und 4). Aber auch das labial etwas weitere *o*, ferner *ü*, *ö* und die mit lippenlängsöffnung gebildeten vokale *e*, *i* gelangen ohne schwierigkeit; hingegen bedurfte es bei dem offenen *a* stärkerer laut-

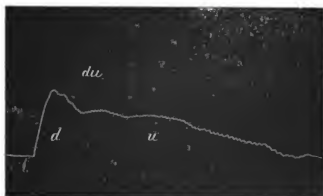


Fig. 3. Kurve des wortes *du* (natürl. grösse).

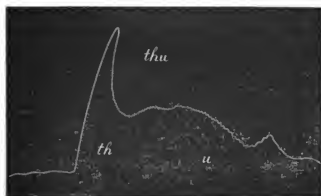


Fig. 4. Kurve des wortes *thu* (natürl. grösse).

gebung, um deutliche wellen zu erzielen. Abgesehen von den sich ebenfalls spröder erweisenden *n*, *ŋ*, gab der apparat den stimmton der konsonanten sofort mit leichtigkeit wieder, so dass z. b. stimmhaftes *r* von stimmlosem *r* sich durch gewellte gipfel der zungenschwingungskurven unterschied und die glatt,

aber (infolge des schwankens der engenbildung und atementweichung) unregelmässig verlaufende *s*- oder *ç*-linie durch eine regelmässig gewellte und (wegen der loseren enge) gleichmässigere *z*- oder *j*-linie abgelöst wurde. Die sprödigkeit des apparats bei dem vokal *a* und den nasalkonsonanten *n*, *ŋ* erklärt sich im einen falle aus dem fehlen des kontakts mit den lippen, im andern aus der ablenkung des lautstroms nach der nase bei dauerndem abschluss des vor der artikulationsstelle liegenden mundraums (während bei *m* der abschluss erst durch die lippen erfolgt, mit denen der sprechschlauch in direkter berührung steht). Die übertragung der stimmwellen geschieht eben teils durch den atenstroni, teils durch die mitschwingenden wände des ansatzrohrs.

Um die länge der aufgezeichneten stimmwellen zu vergrössern, erhöhte ich die geschwindigkeit der umdrehung — ca. 3 cm pro sekunde — durch entfernung der flügel des windfangs. Freilich wird die regelmässigkeit des ganges hierdurch nachteilig beeinflusst; die grösste geschwindigkeit wird nach dem anlassen des uhrwerks erst allmählich erreicht. Man gewinnt jedoch einen genauen massstab, indem man einen gesungenen ton von bestimmter tonhöhe und daher schwingungszahl während einer umdrehung registrieren lässt. Nach verlauf einiger sekunden stellt sich als konstante geschwindigkeit die von 9 cm in der sekunde heraus. Zur bestimmung der tonhöhe (schwingungszahl) einer kurve hat man also die für den cm gezählten wellen mit 9 zu multiplizieren. Bei fig. 3 zähle ich zu anfang 16, zu ende 7 schwingungen pro cm, oder 144 bzw. 61 pro sekunde; die stimme wäre also von etwa dem *cis* der kleinen oktave (140 schwingungen; $a^1 = 440$ gerechnet) auf das *H*₁ der kontra-oktave (61 schwingungen), d. h. um mehr als eine oktave, gefallen. Bei fig. 4 setzt die stimme noch etwas höher, mit 162 schwingungen pro sekunde, ein, d. h. ungefähr mit *e* (165 schwingungen), und schliesst in der gleichen höhe wie in fig. 3. — Angaben über die stimmbewegung beim steigenden frageton, sowie bei dem sog. fallend-steigenden ton der warnung und dem sog. steigend-fallenden ton des ärgers gedenke ich in dem entsprechenden paragraphen der 3. aufl. meiner *Elemente der phonetik* etc. wenigstens für das deutsche zu bringen.

Es wäre zu wünschen, dass noch andere arbeiter auf phonetischem gebiet das kymographion zu versuchen benutzen. Den oben beschriebenen apparat hat universitätsmechaniker Albrecht in Tübingen einschliesslich der Marey-Hürthleschen lufttrommel zum preise von 180 m. geliefert. Wie Wagner s. z. mitteilte, verfertigt Albrecht auch kleine apparate zu 25 m., mit verbesserter lufttrommel zu 50—55. Abrechts inzwischen ausgegebenes preisverzeichnis über Hürthles hämodynamische apparate enthält kymographien zu 900, zu 450 m. und ein kleines kymographion mit nur einer trommel, bei dem die preisangabe wohl nur zufällig fehlt. Die Mareysche lufttrommel ist mit 35 m. besonders verzeichnet.¹ Die beigelegte kurze beschreibung des mittleren apparates zu 450 m. entspricht in den massangaben fast genau dem von mir benutzten exemplar, er muss dieses aber des viel höheren preises wegen in manchen dingen übertreffen. Bei der grossen ausgabe zu 900 m., die ich leider nicht kenne, betragen höhe und durchmesser der trommeln 25 bzw. 20 cm; der papierstreifen kann 60—330 cm lang sein, und, was die hauptsache ist, die geschwindigkeit der umdrehung lässt sich von 0,5—120 cm, oder von 0,2—35 cm pro sekunde, variiren, ev. auch auf 0,5 mm pro sekunde verlangsamen. Wer das glück hätte, mit einem solchen apparat zu arbeiten, würde die seitherigen kymographischen erfolge bald in den schatten stellen.

II. BESTIMMUNG DER ZUNGEN-GAUMEN-ARTIKULATION DURCH DIE STOMATOSKOPISCHE METHODE.

Eine andere seite der experimentalphonetik, die stomatoskopie, empfiehlt sich wegen ihrer einfachheit zu viel allgemeinerer verwendung, als sie in den zwei und zwanzig jahren ihres bestehens gefunden hat.

Der »erfinder« der stomatoskopischen methode ist, soviel bekannt, der englische zahnarzt Oakley-Coles (*Transactions of the Odontological Society of Great Britain* IV, New Series, London 1871-2). Er bestrich die mundhöhle mit einer mischung aus mehl und gummi; die durch die artikulation blossgelegten stellen ergaben das lautbild (vgl. Grützner, Teichner und Hagelin an den unten angeführten orten).

¹ Rousselots apparat kostet mit zubehör ca. 780 franken.

Unabhängig von Oakley-Coles schlug Grützner ein ähnliches verfahren ein (*Physiologie der stimme und sprache*, in Hermanns *Handbuch der physiologie*, Leipzig 1879). Er versah die trocken gewischte zunge mit einem dicken anstrich von karmin- oder chinesischer tuche und betrachtete die gaumenbilder mit hilfe eines grossen kehlkopfspiegels und eines gewöhnlichen toilettenspiegels. In seinen (verkleinerten) abbildungen der artikulationen des *l*, *r* (*l*), *s*, *sch* = *š* sind die berührungsstellen rot bezeichnet.

Techmer (*Phonetik* I, Leipzig 1880) wich nur darin von Grützner ab, dass er statt der karmintusche die chinesische bevorzugte und dieser den bereits von Oakley-Coles erprobten mehl-gummi-brei beimischte. Seine noch stärker reduzierten figuren geben die verschiedenen *ch*-, *k*- und zischlaute, *l*, einen schnalzlaut und die indifferenzlage wieder. Die abweichungen von Grützner, namentlich bei *l*, glaubt Techmer sich daraus erklären zu dürfen, dass Grützners bilder »durch den reichlich sich absondernden speichel verwischt worden« seien. In Techmers *Int. Zschr.* I 1884 sind die figuren wiederholt und zum teil verändert oder vervollständigt, auch einige neue, besonders für slavische laute, hinzugefügt. Die artikulationen sind durch schwarze flächenpunktirung angedeutet.

Lenz (*Zur physiologie und geschichte der palatalen*, bonner dissertation, zugleich in Kuhns *Zschr.* XXIX 1887) hält mehrere von Techmers bildern für ungenau und warnt vor solchen verkleinerungen, wie dieser sie gibt. Zu seinen eignen versuchen wandte Lenz dieselbe methode an, verglich aber bei der übertragung der gaumenbilder auf das papier einen gipsabguss seines gaumens mit aufgezeichneter gebiets-einteilung (*alveolae*, *prae*-, *medio*- und *postpalatum*, *prae*- und *postvelum*) und behielt die natürliche grösse bei. Seine zwölf abbildungen geben die palatalen verschluss- und reibelaute in der schwarzer schraffirung wieder. Wie Grützner und Techmer deutet auch Lenz durch den dunkleren oder helleren ton die grössere oder geringere stärke der berührung an.

Eine neuerung findet sich bei dem amerikanischen arzt oder zahnarzt Kingsley (*Illustrations of the articulations of the tongue*, in Techmers *Int. Zschr.* III 1887), indem Kingsley den gebrauch des künstlichen gaumens in die stomatoskopie ein-

führte.¹ Er benutzte drei exemplare aus schwarzem vulkanit (hartgummi). Bei dem einen waren die seiten der hintergaumenpartie weggesehnitten, so dass nur ein zungenförmiger fortsatz für den hintergaumen übrig blieb; das zweite bedeckte den ganzen gaumen; das dritte nur den vordergaumen. Zur bestimmung der gutturalen artikulationen hat Kingsley, wie seine abbildungen zeigen, nicht die zweite, sondern die erste form benutzt, obgleich die lautbilder hierbei (wie auch Techmer bemerkt) unvollständig bleiben mussten. Freilich würde die vollständige gaumenform noch schwieriger zu gebrauchen sein, als die mit gutturaler »zunge«, und mit dieser den missstand der unbeweglichkeit teilen. Kingsley gab dem künstlichen gaumen einen anstrich von kreide, die des rascheren trocknens wegen in alkohol angefeuchtet war. Dem sachverhalt entsprechend, erscheinen in Kingsleys (mässig reduzierten) figuren die beim artikuliren blossgelegten stellen schwarz auf weissem grunde. Auf nūancirung je nach der berührungsstärke ist verzichtet. Die gaumenbilder umfassen engl. *oo* (*rule*), *o* (*so*), *a* (*cane*), *e* (*see*), *t* und *d*, *n*, *k*, *g*, *ng*, *f* und *v*, *s* und *z*, *sh* und *zh* (hierzu eine neue aufnahme von amerik.-engl. *š* durch Techmer in der anm.), *th*, *ch* und *j*, *l*, *r*.

Kingsleys verfahren wurde dann von Balassa (*Phonetik der ungarischen sprache*, in Techmers *Int. Zschr.* IV 1888) auf das ungarische angewandt. Die abbildungen weisen gleichfalls schwarzes flächenkolorit mit festen konturen auf. Sie sind noch kleiner als bei Techmer. Illustriert werden sämtliche hergehörige ungarische laute.

Auch der schwede Hagelin (*Stomatoskopiska undersökningar af franska språkljud*, Stockholm 1889) schloss sich Kingsley an, stellte jedoch die künstlichen gaumen (und zwar nur vordergaumen) nicht aus hartgummi, sondern auf galvanoplastischem wege her, um bei sehr geringer dicke (bei gehöriger vorsicht der handhabung genügte die eines fliederblatts) dennoch die nötige konsistenz zu erzielen. Zur färbung der zuvor mit schwarzem firnis überzogenen gaumen gebrauchte Hagelin statt

¹ Nach Hagelin, *Stomat. undersökn.* s. 2, war der genannte aufsatz bereits London 1880 in einer ausschliesslich dentologischen arbeit des vfs. (*On oral deformities*) erschienen.

der in alkohol angefeuchteten kreide einen pastellkreidestift, wodurch sich die experimente rascher folgen konnten. Die so nach der aussprache von P. Passy, frl. Porte, abbé Rabet und abbé Hermeline hergestellten gaumenbilder liess Hagelin photographiren und dann in lichtdruck wiedergeben; seiner abhandlung sind nicht weniger als 77 solcher aufnahmen beigelegt. Diese art der reproduktion war als die selbstverständlich genaueste u. a. schon von Techmer *Int. Zschr.* III s. 248 empfohlen worden. Ich finde übrigens mit Rousselot (s. u.) Hagelins photographien trotz der genauigkeit nicht scharf, was doch nur zum teil an der unbestimmtheit der artikulationsgrenzen selbst liegt.

Rousselot war zuerst (*Revue des patois gallo-romans* I 1888) durchaus dem beispiel von Oakley-Coles gefolgt, auf den er, wie s. z. Techmer, durch Gavarret (*Phénomènes physiques de la phonation et de l'audition*, 1877) aufmerksam geworden war. Später ging er (*Modifications phonétiques*, 1891), durch Lenz' erfahrungen veranlasst, zu der Hagelinschen (d. h. also der verbesserten Kingsleyschen) methode über. Aus dem bereits angeführten grunde liess Rousselot seine lautbilder nicht photographiren, sondern übertrug sie nach Lenz' vorgang auf eine zu dem zwecke hergestellte zeichnung des gaumens. In elf abbildungen gibt Rousselot die umrisse der in betracht kommenden laute seiner frz. aussprache wieder, wobei es durch anwendung punktirter, gestrichelter u. a. linien möglich war, mehrere (in fig. 27 sogar zehn) verwandte artikulationen in einer figur zu vereinigen.

Die jüngsten mir bekannt gewordenen stomatoskopischen bilder finden sich in Bremers *Deutscher phonetik (Grammatiken deutscher mundarten* I, 1893). Sie lehnen sich in der darstellung an Grützner an, sind aber, soviel ich sehen kann, nicht auf direktem, mechanischem, sondern auf indirektem, konstruktivem wege gewonnen,¹ gehören also nicht eigentlich hierher, womit der nutzen auch solcher aufnahmen nicht bestritten werden soll.

¹ Man vgl. auch Bremers bemerkung s. IX: »Um die artikulation der zunge zu erkennen, dafür genügt ein längerer biegsamer, hölzerner zahnstocher, mit dem man das verschlussgebiet umfühlen kann.«

Meine eignen versuche in stomatoskopischer richtung sind noch neueren datums. Die von mir benutzten künstlichen gaumen hat ein angesehener techniker, herr zahmarzt Krane in Wiesbaden, angefertigt und mir, da es sich um wissenschaftliche zwecke handelte, uneigennützig zur verfügung gestellt, wofür ich ihm auch hier herzlichen dank sage.¹ Der eine der gaumen besteht aus zelluloid, zwei andre aus gelbbraunem hartgummi. Die letzteren, deren dicke kaum 1 mm beträgt, haben sich besonders bewährt und so fein nūancirte zungenabdrücke geliefert, dass ich an solche fehler, wie sie bei Kingsleys *sh* und Balassas präpalatalen nach der ansicht von Techmer (*Int. Zs.* IV s. 157) und Hagelin (s. 3) durch die dicke der kautschukgaumen verschuldet wären, nicht glauben kann. Ich gebe aber zu, dass namentlich Kingsleys bilder eine plumpheit der konturen zeigen, die vielleicht nicht allein auf rechnung der engl. artikulationsweise zu setzen ist. — Nach erprobung der seither vorgeschlagenen färbungsmethoden kann ich die folgende von mir versuchte als sehr praktisch empfehlen. Ich bestreiche den künstlichen gaumen leicht mit mandelöl und schütte geschlemmte kreide oder ein anderes feines pulver von heller farbe darüber, so dass ein gleichmässiger trockener belag entsteht. Nach dem aussprechen des lautes lässt sich mit grösster deutlichkeit erkennen, wo und in welcher stärkeverschluss oder berührung stattgefunden hat. Die bilder sind vollkommen sauber, durch keine speichelabsonderung verwischt, und bedürfen keiner fixirung, lassen sich aber durch überwischen mit einem tuche augenblicklich entfernen, so dass man unter umständen von minute zu minute neue aufnahmen machen kann. Die wichtigeren vordergaumen-artikulationen werde ich in der im druck befindlichen 3. aufl. meiner *El. der phon.* etc. durch gaumenbilder illustriren, die in der beschriebenen weise gewonnen sind. Dem zwecke des buches entsprechend musste ich erst recht von photographischer wiedergabe absehen und

¹ Ich bemerke noch, dass ich auch das fünfte paar buckenzähne besitze, die künstlichen gaumen aber nur bis zur grenze des vierten und fünften paares reichen. Für die meisten vordergaumen- sowie die alveolarlaute ist dies nicht von belang. Zur bestimmung der mittel- und hintergaumenlaute versehe ich den gaumen mit einem entsprechend langen papierfortsatz — allerdings nur ein notbehelf.

bestimmtere bilder zu liefern suchen. Weisen nun auch die zungenabdrücke keineswegs ausschliesslich *feste* begrenzungen auf, so war es bei öfterer wiederholung der aufnahmen gleichwohl möglich, die artikulationen in zuverlässigen konturen anzugeben. Bei der einzeichnung derselben in den gaumenumriss auf dem papier nehme ich ein fadennetz zu hülfe, das über einen dem gaumenumriss entsprechenden papierausschnitt gespannt ist und mit dem hilfsliniennetz der zeichnung übereinstimmt. Die einfache art der wiedergabe in konturen gestattet fernerhin, in die nämliche figur auch die verwandte engl. und frz. artikulation zur vergleichung einzufügen. Ich habe zu dem zweck die gleichfalls durch linien dargestellten konfigurationen bei Kingsley (trotz der oben erwähnten ausstellungen) und bei Rousselot auf meine gaumenverhältnisse übertragen. Mit erlaubnis des verlegers meiner *El.* lasse ich die abbildungen für dt.-engl.-frz. *s* und *š* hier folgen.

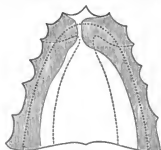


Fig. 5.

Zungen-vordergaumen-artikulation des deutschen *s* (Viotor). Zur vgl.: --- engl. *s* (Kingsley); frz. *s* (Rousselot).

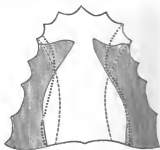


Fig. 6.

Zungen-vordergaumen-artikulation des deutschen *š* (Viotor). Zur vgl.: --- engl. *š* (Kingsley); frz. *š* (Rousselot).

Auf einen kommentar zu den figuren muss ich an dieser stelle verzichten.

Marburg.

WILHELM VIOTOR.

RECHERCHES SUR LA PHONÉTIQUE ESPAGNOLE.

(Suite.)

III. *fntas\ tazjón/.*

— *múho pēski, \ señōres' \ — kenēsta estazjō/ nái múha xēnte. \ — ponerse toelmúndoa la'ventá-nqs \ — pakekrēan kevayēnq alkōhe. \ — ¡jēsoés! \ — ¡āsime gusta! \ — sakji tōāc lqsavaní-kqs \ —, iresoplāi fuērtē' \ kq-mosificēramo sofōkaios. \ — ¡jēsaas lakōsa! *

— *jesus/, kwantaxēnte! \ — ¡si noçdexará nempáz \ — ¡tana-gústq kqmōēmoç veniq āstaōra! \ — ¡pérō ...! ¡kjá! *

— *mira, pepiya, \ — kitaté lavēntaniya. *

— *¿embērsqitq melqōizes?¹*

— *embērsojem prōsa. \ — metetē putrēntq \ — pōrke kqnesakāra tanremonōna \ kedjōc tēadāq/ — vasatraēr laxēnte. \ — sōlōluc-*

III. En la estacion.

— Mucho *pesquis*, señores, qu(e) en esta estación hay mucha gente. Ponerse to(do) el mundo á las ventanas pa(r)a que crean que va yeno el coche. ¡Eso es! ¡Asi me gusta! *Sacai* to(d)as los abanicos, y *resoplai* fuerte, como si fu(ér)amos sofoca(d)os. ¡Esa es la cosa!

— ¡Jesús, cuanta gente! ¡Si nos dejarán en paz! ¡Tan á gusto como hemos venido hasta (ah)ora! .. Pero ¡quiá! ...

— Mira, Pepiya, quitaté (de) la ventaniya.

— ¿En versoy to(do) melodices?

— En verso y en prosa. Mé-tete *padrento*² porque con esa cara tan remonona que Dios te ha da(d)o, vas (á) atraer la gente.

¹ Vgl. *Phon. Stud.* III, V, VI.

² *Pa(r)a drento* = *para dentro*: c'est une transposition fréquente chez les villageois castillans. (Cf.: *catredal*, *pedricar*, *probe*, etc.)

féaç dévem ponêrsæa la ventaniya \
paespantár... — *¿nqloqáiré/?*¹
 — *akél levita tæa hãd lãxq' /* —
iservjêne pákî dercho. \ — *¿ara-*
*nikáissos tãas!*¹ — *¿Uff ... kē-*
kalôr / \ — *¿bainno akî/kómo*
sardina em banásta. \ — *¿pa-*
kênq pondrán maskóhēs? ...¹
*¿olé?*¹ — *¿lêspanté.*

— *¿devicéna æmoçlihráo.* —
tããrsa katërra' / senqsiyakolár
pakúlrêntq. \

— *¿biya'*, *paêze kedêsta* \ *no-*
salimormál. \ — *nqide sæatrêce*
kqêstekóhe. \ — *yinqse sæunqma*
ænelândên. \

— *nqái kekantár vitória tam-*
prêntq. \ — *mirái, mirái /, loke-*
sáile porakéya puérta.

— *¿jesús! /* — *unreximjêntq*¹
entêrqî verdaérq. — *ãóra sike*
nqoqçãile nilavúlaemêkq. \ — *¿ái-*
djor mîq! — *¿endengúna pârten*
kwéntran sitjo. — *¿Uff!* .. *¿ke*
*kalór!*¹

— *¿jê' hikôs.* \ — *¿pakî /, pa-*
kî /, kækjái sitjô / \

— *¿jesús, lokesenqçrjênzima!*¹
 — *nqkçskáldq /, ¿toma três*
tázas. \

— *¿es laimbásjên delqçrár-*
vãrs. \

— *¿kédize ãsté? devãrvãrq* \
¿sòmokôsq? — *¿tvãrvãrq séra*

Sólo las feas deben ponerse á la ventaniya, pa(r) espantar. ¿No lodije? Aquel levita te ha echa(d)o (e)l ojo y se viene p(ara) aquí derecho. ¿Abanicois(s)os to(d)las! ¿Uff... qué calor! Va uno aquí como sardina en banasta. ¿P(ara) qué no pondrán más coches? ... ¡Olé! ¡l(e) espanté!

— De buena hemos libra(d)a. To(d)a esa calerva se nos iba (a) colar p(ara) aquí dentro.

— Vaya, pa(r)ece que d(e) esta no salimos mal. Naide¹ se atreve con este coche. Ya no se ve un alma en el andén.

— No hay que cantar ví(c)toría tan pronto. Mirái, mirái, lo que sale por aqueya puerta.

— ¿Jesús! Un regimiento entero y verda(d)ero. Ahora sí que no nos vale ni la bula (d)e Meco. En denguna² parte encuentran sitio. ¡Uff! ¡qué calor!

— ¿Eh, chicos, p(ara) aquí, p(ara) aquí, que aquí hay sitio.

— ¿Jesús, lo que se nos vien(e) encima! No quie(re)s caldo, toma tres tazas.

— Es la invasión de los bárbaros.

— ¿Qué dice usté de bárbaro, so mocoso? El bárbaro será usté,

¹ *Naide* pour *nadie*, transposition très usitée dans les villages et parfois dans les villes par les gens sans culture.

² *Denguna* au lieu de *ninguna* chez les paysans castillans; quelques uns disent aussi *nenguna*.

usté.\ — *tanmío* / *esestekóhe* / *kqmodusté*;\ — *sjusté lopága*, *yqloqágo* / *¿entjendusté?* / — *iyqmemetqakj porkemedálarjqlgína* *¿estíusté?*¹ — *imánke-urjwótro sinunqíwa* / *deakj nq-memorerja* / *¿entjendeusté?*¹ — *sikjustesparágoz* / *loqjembrausté* *¿estáusté?*¹ — *nqanazjQ entadja kjén semáiga surjQdlaç vávras* *¿estáusté?*¹ — *isansakarakó* / — *ipuntqembóka*.\ — *cha pakiesqz zéstqz terésa* / —, *ivéisq sakomodíndq kqmodáis*.\ — *kakjái sitja patQs*. — *nqQ-rtqz nosémoç máçke zínkQ* / *jakj káre nentadjá scís*.\

— *ustédes serán zínko*; — *pero ¿jesos zéstos?*¹

— *esos zéstos squnjqz* *¿estáusté?*¹ — *inqledéren ninqíde* *¿entjendeusté?*¹

— *si yo nodigo kenósau súyQs*.\

— *puesésq faltáwa* /, *milde-mónjqz* /, — *kefwaustáizir* / *keuqéran mjqz*.\ — *pucé* *¿ké!*¹ — *¿pjensausté?*¹ *keporketénqa esesqmbrierijQ qexipirápá* /, — *jesuspatiyacrúvjas* /, — *jesakacena*, *jesosautjixqs* / —, *sevakayá* / *reljxqemimadré?* / — *pucé sekivQkausté* *¿estáusté?*¹

Tan mío es este coche como de usté; si usté lo paga, yo lo pago. ¿entiende usté? Y yo me mieto aquí porque me da la *rial*¹ gana ¿está usté? Y mas qu(e) hubi(er)a otro sin un alpa, de aquí no me movería ¿entiende usté? Si qui(er)e usté (e)spárragos los siembra usté ¿esta usté? No ha naci(d)o entadja quién se me *haiga*² subi(d)o à las barbas ¿está usté? Y san se acabó, y punto en boca. Echa p(ar)a (a)rá esos cestos, Teresa, y *reiso*s acomodando romo podais, que aquí haysitio pa(ra)to-(dos). Nosotros no *semos*³ más que cinco, y aquí caben *entadja* seis.

— Ustedes serán cinco; pero ¿y esos cestos?

— Esos cestos son míos ¿está usté? Y no le deben na(da) (á) *naide* ¿entiende usté?

— Si yo no digo que no sean suyos.

— Pues eso faltaba, mil demonios, que fu(er)a usté à (d)ecir que no eran míos. ¡Pues qué! ¿Piensa usté que porque tenga ese *sombrieriyo* de jipijapa, y esas *patiyas* rubias, y esa ca-(d)ena y esos *antiojos* se va (á) cayar el hijo (d)e mi madre? Pues s(e) equivoca usté ¿está

¹ *Me da la rial* (pour *real*) *gana*, c'est une expression très usuelle pour exprimer le vulgaire une volonté énergique.

² *Haiga*, présent de subjonctif du verbe *haber*, pour *haya*.

³ *Semos*, forme archaïque pour *somos*, très usuelle encore chez les paysans de Castille et de Léon.

— *isepausté kepälokeyó gástó*
lqsarfeñikes komusté' / — *espa-*
eskarvårme laqentaúra, — *¿sẽ-*
téra-usté? ¹ — *isiyó nõtraigo *
malétaç nimalitas / —, *es pörke*
nõmedá larjalgána / — *¿lq-*
entjénde-usté? ¹ — *nõpörke-usté*
mevzá qéstas trázás, / — *se-*
vayaustá figurár kesójun kwul-
kjéra / —; *keténqo akjénel vol-*
slyó / — *payená rausté jatzá*
suparentéla lavóka / *kõnmoné-*
ác qezínkó dúrós / — *li'xjtí-*
má ¹ *¿sẽstá-usté?* ¹ — *kækí-*
nõqi fahéndas nisõrpcherfás / —
¿está-usté? ¹ — *métajésqszés-*
tós, *xwanfyá*, — *itén kwidjác*
kõnnõtóká raestekavayérq, —
nõsça kesevapóre.

— *¿sàveusté kestausté insul-*
tadór pordemás? / — *tengausté*
más kõnsiderazjón' / — *kækí*
nádje seméte kõnusté / —; *no*
provókæustéa nádje.

— *yq nõprqvékqõ náide*, *se-*
ñóra' / — *¿está-usté?* ¹ — *éste*
mozító mzá yamáq vírvärq / —,
jésqec lõkenqkõnsjentó ¿entjén-
de-usté? ¹ — *¡váya kõnlaskõ-*
mençuzjas! — *¡saka*, *sáka la-*
vóta, *loliya* / — *kehémo san-*
traigo \ papasá réstas peniyás...
 — *revausté*, *cavayérq* / —, *kenqkita*
lanq alótrq; — *usté meinsurtó*,
yo leinsurté / *¡jalavió!*

usté? Y sepa usté que pa(ra)
 lo que yo gasto los *arfeñiques*¹
 como usté es pa(ra) escarbar me
 la denta(d)ura ¿se entera usté?
 Y sí yo no traigo maletas ni
 malitas, es porque no me da la
 rial gana ¿entiende usté? No
 porque usté me vea d(e) estas
 trazas, se vaya usté á figurar
 que soy un cualquiera; que tengo
 aqui en el bolsiyo pa(ra) *yenar*
 á usté y á to(d)a su parentela
 la boca con mon(e)d(as) de cinco
 duros, *ligítimas* ¿está usté? Que
 aqui no hay *fachendas* ni *sor-*
pecherias ¿esta usté? Mete ahí
 esos cestos, Juaniya y ten *cui-*
dia(d)o con no tocar á este *ca-*
bayero, no sea que s(e) evapore.

— ¿Sabe usté qu(e) está usté
 insultadór por demás? Tenga
 usté más consideración, que aqui
 nadie se mete con usté; no
 provoque usté á nadie.

— Yo no provocho á *naide*,
 señora ¿está usté? Este mozíto
 me ha *yama(d)o* bárbaro, y eso
 es lo que no consiento ¿en-
 tiende usté? ¡Vaya con las *co-*
menencias!² Saca, saca la bota.
 Loliya, qu(e) echemos un trago
 pa(ra) pasar estas *peniyas*. Beba
 usté, *cubayero*, que no quita l(o)
 uno á l(o) otro; usté me *insurtó*,
 yo le *insurté* ¡y al avio!

¹ *Arfeñiques* pour *alfeñiques*. La permutation du *l* en *r* est fréquente chez le vulgaire (*arcude* = *alcalde*, *arguacil*, etc.).

² *Comenencias*, forme vulgaire pour *conveniencias*.

— *estámo sēmpáz*; \ — *privév-
ustése* \ *viniyq'* / *ikeámoç tanamí-
gos*. \ — *mélq tráxq nayēr del-
míçmo kariñēnā* / — *unosqōmpa-
dres detoá konfiánza*. \

— ¡ *míhaç grázjas!* ¹ — *nōa-
kōstúmbro*. \

— ¿ *remilgos tenémōs?* / — ¡ *va-
mos*, ² *no sēagaustē rogár*; \ — *katelō tansólō* / — *kedésqai
pókō enelmúndō* ... \ — ¡ *así me-
gusta*, — ¡ *vivadapépa* / ³ *jazicēra
olmalumōr!* \

IV. En la fōnda.

— ¡ *mózq!* ¡ *mōzq!* ¹ ... ¡ *kafé-
koy léhe!* \

— *alavá*, / *señorito*. \

— ¡ *mózq!* ... *mózq!* ¹ ... — *'unhqkōlíte*. \

— *alavá*.

— ¡ *mózq!* \ — ¡ *umbisték!* \

— *ensegida*, *ensegida*.

— ¡ *mōzq!* ¹ / ... — *una'kulétas*. \

— ¡ *mōzq!* ¹ / ... — *unmēdjōčimōn*. \

— ¡ *mōzq!* / ... ² *unahikāç gasqsa*. \

— ¡ *mōzo!* *'umbásq dōágwa kon-
azucarilq*.

— ¡ *alavá!* / — ¡ *alavá!* /

— ¡ *pero*, ³ *¿kēsēstq*, \ ¹ *qōmbre
qedjós?* — *lepídgaustē'unahu-
leta'*. \ — *imetráçunavōlita qe-
limonádā* \ —. *péro'* ¡ *qōmbre!* \

estamos en paz; pruebe usté
(e)se *viniyo* y que(d)amos tan
amigos. Me lo *trajon*¹ ayer del
mismo Cariñena unos compadres
de to(d)a confianza.

— ¡ Muchas gracias! No acos-
tumbro ...

— ¿ Remilgos tenemos? ¡ Va-
mos! no se haga usté (de) rogar;
cátelo tan sólo, que d(e) eso hay
poco en el mundo. ¡ Así me
gusta! ¡ Viva la Pepa y *ajuera*²
el mal humor!

IV. En la fōnda.

— ¡ Mozo! ... ¡ mozo! ... ¡ Café
con leche!

— Allá va, señorito.

— ¡ Mozo! ... ¡ mozo! ... ¡ Un
chocolate!

— Allá va.

— ¡ Mozo! ¡ Un bisték!

— Enseguida, enseguida.

— ¡ Mozo! ... ¡ unas chuletas!

... ¡ Mozo! ... un medio de limón.

... ¡ Mozo! ¡ una chica de gase-
osa! ... ¡ Mozo! un vaso de agua
con azucarillo.

— ¡ Allá va, allá va!

— Pero ¿ qué es esto, hombre
de Dios? Le pido á usté una
chuleta, y me trae una botella
de limonada. Pero ¡ hombre!

¹ *Trajon* pour *trajeron*, parfait de *traer*. On dit aussi, mais c'est plus
paysan encore, *trujon*.

² *Ajuera* pour *afuera*, au lieu (dans ce cas) de *fuera*. C'est une forme
villageoise.

— ¡iisá marháq! — ¡pues-
estói divertido! — ¡mózó! ...
¡mózó! — ¡lêcesustêsta rotêta,
itraigamêúnaç huletas! ¡kômmit-
demonios! —

— ¡ustê qispêñse, señorito!
— kontánta xênté! — ¡funá-
aki rokazjón! — ai tjênustê
la'huletas, sinloçdemonjos.

— ¡ôla, ôla! — ¡kukufletas
gastámos? — ¡bjêm porêl-
tucenumór!

— ¡e, mozo! — ¿ustê krê
kêste polo sepuê kômêr? —
¿máa tomaustê poralguníre
rapiná? — ¡sjêstá/krúdo/
ombre! — sjêstá/krúdo/ —
kenôái kjênlinjêldjêntê! — krú-
doi friô/

— yâc:ustê/ — ¡nôái tjêmpo
pakulentárlq más! —

— ¡e, mozo! — ¡mózq! —
¡kêksálsa~asêsta? — pormitjêra
nqsekqñqze/ — ¿êksakásq la sô-
sómúf?

— noentjêndo franzés, ka-
tayéro.

— péro tendrâ ustêzôxqs/ —
pavêr kêstqstqmâte/ sêstán na-
dándqñ/ móska/

— yâc:ustêz/... êlkalôr/ —
ésono sepuêvitár.

— ¡mózó! mózô! — ¡êké
demonjôê lêche maa traiju~ta-
ki?

— ¡pues, ¿ketjenêsa lêche,
señorito?

— ¡ke, ¿ké tjênê? — ¡masál!

¡Y se ha marcha(d)o! ¡pues
estoy divertido! ¡Mozo! ... ¡Mozo!
... Lléveste(u) esta botella,
y tráigame unas chuletas ¡con
mil demonios!

— ¡Usté dispense, señorito!
Con tanta gente... Fu é (una
equivocación. Ahí tien(e) usté
la chuleta, sin los demonios.

— ¡Hola, hola! ¿Cuchufletas
gastamos? ¡Bien por el buen
humor!

— ¡Eh, mozo! ¿Usté cre(e)
qu(e) este pollo se pue(de) comer?
¿Me ha toma(d)o usté por algun
ave(de) rapíña? ... ¡Si esta crudo,
hombre, si está crudo, que no
hay quien l(e) linque(e)l diente!
Crudo y frío.

— Ya ve usté... No hay
tiempo pa(ra) calentarlo mas!

— ¡Eh! ¡mozo, mozo! ¿Qué
salsa es esta? Por mi tierra no
se conoce. ¿Es acaso la *sauce
aux mouches*?

— No entiendo francés, ca-
bayero.

— Pero tendrâ usted ojos pa-
(ra) ver qu(e) estos tomates estan
nadando en moscas.

— Ya ve usted... el calor...
Eso no se pue(de) (e)uitar.

— ¡Mozo! ¡mozo! ¿Qué de-
monio (d)e leche me ha trai(d)o
usté aquí?

— Pues ¿qué tien(e) esa leche,
señorito?

— ¿Que qué tiene? Más sal

kelq' salina; qetorevjéxa. \ — prwé-
rela — usté.

— pwe sestä/ biéna, \ señor. \
— akjé; lokostúmbre: \ — sjémprē
hámo seŋlaléhe únq' granítq'
qesál.

— ¿sí, 'éē? \ — pwe sēsuna
kostúmbre qetestáble. \ — éšjñq
sepué tomár. \ — 'lévēs'satúza', \
— itráigamq'otra sinsál.

— akj/ tóalaléh's komóesa, \
kavayéro.

— 'i tilin/, tilin/, tilin/! \ —
; biáxerq' / sal ... trēn! /

— 'i ái, djēcmfō! \ — 'i iyó
kenq' podidq' todavía partír la
pehúga qēstepoq'! ...

— levatela pālkóhe, \ muxér' /;
— ikóze tambjé uēlpān \ — por-
kesinó / no; kekámo simpróvar
rokáq. \ — élvínō' / \ apéna' lqé-
mo' podjō provár. \ — 'é kwántōes
tqđq, \ ' mózo? \

— djezjōho rēales.

— ; kévarvaridáz! / \

— kōbresāustémi kafé.

— 'é kwántōē selhokóláte? \

— 'i e, kavayéro! \ — 'i usté
dispēnse! \ — medēvusté latúze-
léhe. \

— perqmbre qedjōs' / , — sinq
lūēpodjō tqđár / \.

— esqñōes kwentamja / \ —. yq-
lāé págūqā lūmō / — inólue
perđér.

— perosilatjénō aljēntēra! / \

— perđōnqusté, kavayéro' \ \

— ; págēmōusté lq'tre'rēale' qe-
laléhe. \

que las salinas de Torrevecja.
Pruébela usté.

— Pues está buena, señor.
Aquí es la costumbre: siempr(e)
echamos en la leche unos gra-
nitos de sal.

— Si ¿eh? Pues es una cos-
tumbre detestable. Eso no se
pue(de) tomar. Llèves(e) esa taza,
y tráigame otra sin sal.

— Aquí to(d)a la lech(e) es
como esa, cabayero.

— ¡Tilin, tilin, tilin! ¡Viajeros
... al tren!

— ¡Ay, Dios mio! ¡Y yo que
no he podido todavía partir la
pechuga d(e) este pollo.

— Llévatela pa(ra) el coche,
mujer; y coge también el pan,
porque si no, nos quedamos sin
probar boca(d)o. El vino ape-
nas lo hemos podi(d)o probar.
¿Cuanto es todo, mozo?

— Dieciocho reales.

— ¡Qué barbaridad!

— Cóbrese usté mi café.

— ¿Cuánto es el chocolate?

— ¡Eh, cabayero! ¡Usté dis-
pense! Me debe usté la taz(a)
(d)e leche.

— Per(o), hombre de Dios, si
no la he podi(d)o tocar.

— Eso no es cuenta mía. Yo
la he paga(d)o al amo, y no la
he (de) perder.

— Pero si la tiene allí entera.

— Perdone usté, cabayero;
págueme usté los tres reales de
la leche.

— ¡kəskándalo! — trēcrə-
dales/ porunatazādēhē/ kenósē-
pue revēr... — tēŋga-usté/, zóm-
bre, / tēŋga-usté. — yámeli-
braréyo muvivén devolvé rapedír
nága ənēsta fōnda.

— usté zará lokegúste.

— ¡bja xerō/ sal ... trēn!

— '¿késeyéva-usté zai, ' ka-
vayérq?

— lokēsmjo/ —: ēlql muér-
zo/, ke nōé podjō kási prqvár
... — pices 'j nōfaltávamás!'

— ¿kwántosqn/la'hulétas?

— dōze rōales.

— ¡atizá!/ — nōeskárō' —
sobretōdō/ tenjēdo əŋkwēnta la-
salsüēmōčka sēŋkēstávan; — é-
sō/ nōēpa tq'lo'djas/.

— ¡bja xerō/ sal trēn!

— ¡kē vjēndezja dōña siŋ-
forōsa! — nōsepué tomár nada
ənlasfōndas. — ¡kita, kita! —
¡nōrōlvéré yḡá salir demi-
kása simbwénas prqvísjñeç de-
salhíhō nizamón!

(F. ARAUJO. — Tipos, cuentos y cromos.)

7. la romería qetexáres.

(fotogravado al minuto.)

— 'jarəál/, kavalérq/, saḡá/,
larəál' — '¿kjēm/porun rəal/
nqvalexáre sēŋkōhē/?

— '¿kəzémō', hika'?/

— ¡Qué (e)scándalo! Tres rea-
les por una taza (d)e leche que
no se pue(de) beber... Tenga
usted, hombre, tenga usté. Ya
me libraré yo muy bien de vol-
ver á pedir nada en esta fonda.

— Usted hará lo que guste.

— ¡Viajeros... al tren!

— ¿Qué se lleva usted ahí,
cabayero?

— Lo qu(e) es mío: el almuer-
zo, que no he podido casi pro-
bar... Pues ¡no faltaba más!

— ¿Cuanto son las chuletas?

— Doce reales.

— ¡Atiza! No es caro, sobre
todo teniendo en cuenta la salsa
(d)e moscas en qu(e) estaban.
Eso no es pa(r)a to(t)os los días.

— ¡Viajeros... al tren!

— ¡Qué bien decia doña Sin-
forosa! No se pue(de) tomar
nada en las fondas. ¡Quita,
quita! ¡No volveré yo á salir
de mi casa sin buenas provisio-
nes de salchichón y jamón!

7. LA ROMERÍA DE TEJARES.¹

(Fotogravados al minuto.)

— ¡A real, caballeros, á real,
á real! ¿Quién por un real
no va (á) Tejares en coche?

— ¿Qué hacemos, chica?

¹ Tejares est le nom d'un petit village à deux kilomètres de Salamanque, en aval du Tormes. C'est là que le jour de la Trinité on fête la *Virgen de la Salud*, ce qui donne occasion à la *romería* la plus fréquentée de Salamanque.

silaxmaçvarátas. \ — *¡vámos!*
¡nòmedèxrustemq̃l! \ — *pruèvè-*
lì/susté/ — *¡sáve naglórja!* \ \ —
noténgq̃/nisikjáuna póha. \

— *pueçmíræus tēsta:* \ — *eç*
lapriméra kekóxo \ — *isàle-*
vána. \

— *¡ña kausalidá/*, *señorita* \ —
 — *¡nóaga-usté káso; sòn laç-*
mexóres. \

— *puesakí/ tñéusté lase-*
gúnda, \ *kestápoha tambjén.* \

— *¿tamjenésá?* \ — *¿póha,*
señorita? \ — *¡nópuce sér!* \

— *¡míre/ lausté!* \

— *¿ña kausalidá?* \ *señorita* \ —
sipæézæmentira; \ — *¡nqse-*
vaya-ustéasin! — *nokçrausté-*
avellána sáesu sótras tjas, \ *por-*
kesón mimólas. \ — *¡laçmías/*
sónlaç mezóres!

* * *

— *¡lamereñgéræven!* \ *dq,* \ *la-*
mereñgéra, \ *larqskiléra!* — *¡me-*
reñgesirqskiláa/saakwaa/rtq \ —
 — *¡mantekáda simántekáðs* \ —
 — *¡bwéñqç vizkq̃hç dekanéla*
rezjentitqç lqç trq̃i/ gq̃!

— *¡qbréaç dárzes!* \ *¡qbréaç*
dúrzes! \

— *¿é, mereñgéra,* \ *mereñgè-*
râa! \ — *¡vénqa pakj!*

más baratas. ¡Vamos! ¡No me
 deje usté mal! Pruébelas usté.
 ¡Sabén á gloria! No tengo ni
 siqui(er) a una pocha.

— Pues mire ust(é) esta: es
 la primera que cojo, y sale
 vana.

— Una *causalidá*,¹ señorita:
 no haga usté caso; son las me-
 jores.

— Pues aquí tie(ne) usté la se-
 gunda, qu(e) está pocha también.

— ¿*Tamien*² esa? ¿*Pocha*,
 señorita? No pue(de) ser.

— Mírela usté.

— Una *causalidá*, señorita.
 Si pa(r)ece mentira ... ¡No se
 vaya usté *asin*! ... No coja usté
 avellanas á esas otras tías, por-
 que son mu(i)malas ... ¡Las mías
 son las mejores!

* * *

— ¡La merenguera ha venido.
 la merenguera, la rosquillera!
 ¡Merengues y rosquillas á cuar
 ... to! ¡Mantecadas y manteca
 ... (d)os! ¡Buenos bizcochos de
 canela recientitos los trai ... go!

— ¡*Obreas durzes!* \ *¡obreas*
*durces.*³

— ¡Eh, merenguera, meren-
 guera! ¡Venga p(ara) aquí!

¹ *Causalidá* pour *casualidad*, comme *causal* pour *casual*. Il y a plusieurs exemples de ces interventions.

² *Tamien* pour *tambien*. La suppression de la labiale *b* qui suit l'*m* a aussi d'autres exemplaires (*komenénzja*).

³ C'est pour *oblenas dulces*. Celle qui les débitait était une *serrana* (du canton de Sequeros) et les *serranos* changent *l* en *r*.

— ¡*él varkilérø!* / — ¡*él var-*
kilérø!

— ¡*unalimónna, señóritø,* /
porlamór dedjøs! /

— ¡*djøs tæmpáre,* / *ómbre!* —
noténno swéltø! — ¡*njagaráo*
tampókø. /

— ¡*eláø limón!* / — ¡*eláø*
limón! /

— ¡*véa nustédes, señóres, sés-*
tapróce kriatura desmamparáda!

— ¡*úna limónna, señóres!* / —
¡portavirxen delasalúd!

— ¡*apèrugarándø, apèrugarán-*
de! / — ¡*scrifsa!* / — *á nele-*
gúnte pañucelo dèmanwéla! / —
¿kjèy kjèrø ótra? /

— ¡*akí tjene nustédes, seño-*
res, / *laistórja delómbre ka-*
sáðø / — *akjén leregaláron sjete-*
kósas, / — *tódu sèla sèmpreñá-*
das! /

— ¡*akwår/tølatiráda!* / *kucár/*
tøi! / *sjèmpre sülé!* /

— ¡*portrés/ pesetås,* / *djezi-*
seismil/ pesetås! / — ¡*elúlt-*
timo, ølúltimo! / — *¿ldelaswérte!*
— *¿lotomausté, señórito?* /

— ¡El barquillero! ¡El bar-
quillero!

— ¡Una limosna, señorito!
Por (e)l amor de Dios!

— ¡Dios te ampare, hombre!
No tengo suelto, ni agarra(d)o
tampoco.

— ¡Hela(d)o limón! ¡hela(d)o
limón!

— ¡Vean ustedes esta *probe*
*criatura desmamparada!*¹ ¡Una
limosna, señores! ¡por la Virgen
de la Salud!

— ¡A perra grande,² á perra
grande! ¡Se rifa! ¡Un elegante
pañuelo de *Manuela!*³ ¡Quien
quiere otra?

— ¡Aquí tienen ustedes, seño-
res, la historia del hombre ca-
sa(d)o á quien le regalaron siete
cosas, todas ellas empreña-
das!⁴

— ¡A cuarto la tirada (á)
cuarto y siempre sale!

— ¡Por tres pesetas, dieciseis
mil pesetas! ¡El último, el úl-
timo! ¡El de la suerte! ¿Lo
toma usted, señorito?

¹ *Probe* pour *pobre*, très usité par les villageois un peu partout. *Des-*
mamparada = *desamparada*.

² Après la Révolution de 1868 on frappa des monnaies de billon où les
armes d'Espagne étaient soutenues par un lion; les ennemis du nouveau
régime les ridiculisèrent en disant que c'était un chien, et depuis lors on
commença d'appeler les pièces de 5 centimes *perra chico* et celles de 10 centimes
perra grande.

³ *Manuda* est ici pour *Manila* (capitale des îles Philippines) d'où nous
viennent ces châles de soie «*pañuelos de Manila*.»

⁴ *Empreñadas, empreñar*, vulgaire pour *preñadas, preñar*. Cp. *empen-*
cipiar (principiar), *escomenzar* (comenzar), *endenantes* (antes) etc.

— ¡Jesús!/, kəpɾetúrás!/\¹
 — ¡Jxa, éstosun maréq!/\
 — ¡usté/ sikémes tamí\mare-
 ándq/\ kənesq sòxqs!;

— ¡ketesekáe nǝxa/\ — pero
 ʔənotjéne sòxqs?¹

— ¡adjós/ misavetánas!/\ —
 ¡tòdita/\ salsicéq!/\ — ¿ikə-
 zémos/\ kənéste varúdq?/\

— ¡tó! — dexárlas kwándq
 ménos,/\ — ¿despicéç dɔavernos
 kəstáq sjete ʔəalázqs. — yápicé¹
 rekəxérlas./\

— ¡ái mamá!¹

— ¡vámos!; ʔi lista, lista!¹

— ¿layudóusté/ señórita?

— ¡no señór, ¡múchaç gráz-
 jus!; — nq nesezítámoç denqí-
 de. — tjene miǝxa ¡mǝ gwénaç
 manítas\¹ pazérlq sòla!/\

— ¡váyunes pəpəntq defu-
 túra swégrá!/\

— ¡kála! — alǝjénen laçde-
 Pérez!; — báyaun kəmpromísq!;

— ¡dǝ ke sí. — péro sefasti-
 dian: — azémos kəmokəñóləç
 vémós.

— ¿səqs. — sikjəñ merendár/
 — ketráigay merjéndu,/\ kəmə-
 azémoç ləsdemás.

— ¡paká vjenen.;

— ¿azérnoç ləçdistráidos.;

— ʔbuénas tardes, señóres!/\

— kəñke ¿demerjéndu, ʔe?¹ —

— ¡Jesús, qué apreturas!

— ¡Hija, esto (e)s un mareo!

— ¡Usté sí que m(e) está (a)
 mi mareando con esos ojos!

— ¡Que te se caen, hija! Pero
 ¿no tienes ojos?

— ¡Adios, mis avellanas! ;To-
 ditas al suelo! ¿Y qué hacemos
 con este barullo?

— ¡Tó! ;Dejarlas cuando
 menos, despues de habernos
 costa(d)o siete realazos! ;Ya
 pue(de)s recojerlas!

— ¡Ay, mamá!

— ¡Vamos, lista, lista!

— ¿L(a) ayudo á usté, señorita?

— ¡No señor, muchas gracias!

No neseçitamos¹ de naide! Tiene
 mi hija m(u)y buenas manitas
 p(ara) hacerlo sola.

— ¡Vaya un esperpento de
 futura suegra!

— ¡Calla! ;Allí vienen las de
 Perez! ;Vaya un compromiso!

— Di que sí; pero se fasti-
 dian: hacemos como que no las
 vemos.

— ¡Eso es! Si quie(re)n mer-
 endar, que traigan merienda
 como hacemos los demas.

— P(ara) acá vienen.

— Hacernos los distraídos.

— ¡Buenas tardes, señóres!

Con que ¿de merienda, eh? Eso

¹ Neseçidaz, neseçitar sont très fréquents dans le parler villageois ou vulgaire pour necesidad, necesitar.

ēsq noçgusta. / — ¡bival twēnu-
mór! /

— ¡jola, perez! / Váya, /
pucēs, / — aretānēnsé poraí/ja-
kōmpañēnnó sustēdes. /

— ¡o, / muchas grázjas!

— nōqī grázjas kevālgan. / —
prwēre nustēde suntrōzītō dēsta
tōrtilla, / — estāmci wēna, /

¡nōpodemos, / nōpodemos. / —
émoç merēndāo ya, / — ¡vay, /
kōaprqēhe! / — ¡bwēnas tārdes! /

— ¡muchas grázjas! / — sē-
peña nustēdēs ... / — ¡kōustē-
des sigambjēn! /

* * *

— teqīgō, muxēr, / — kesinuvjā
sīdō / porkēñsegīda vīñon lo-
qiwārdjās / —, yōlōsuvjā əsapa-
ráq. /

— te digo ke nō, / — pórke
nōmegustami kelemēta sēñljos. /

— sjérupa / metēr / páz, / ¡mu-
xēr, /

— pues ¡maskefwápalō kefwē-
rā! / — ¡alā élys! /

— nō, / pwešami / nōmelōkītūç
delakwēzā, / — yō ...

— ¡tu! / — ¡kīrāsa / zēr-
tū? / — ¡nā! / — ¡bwēñkosq
ivanazērdet? / — ¡kōmo sīlesa-
blārūm perq? /

— ¡felí / pa! / — ¡keməatúfo! /

— ¡pwesimestiās koryando, / qm-
brē! /

nos gusta. ¡Viva (e)l buen hu-
mor!

— ¡Hola, Perez! Vaya, pues,
arrellānēnse por ahí, y acom-
pañēnnos ustedes.

— ¡Oh, muchas gracias!

— No hay gracias que valgan.
Prueben ustedes un trocito d(e)
esta tortilla; está muy buena.

— No podemos, no podemos.
¡Hemos merenda(d)o ya! ¡Vaya,
que aproveche! ¡Buenas tardes!

— ¡Muchas gracias! S(e) em-
peñan ustedes... ¡Que ustedes
sigan bien!

* * *

— Te digo, mujer, que si n(o)
hubi(er)a sido porqu(e) en se-
guida vīñ(ier)on los guardias, yo
los hubi(er)a (d)esapara(d)o.¹

— Te digo que no, porque no me
gusta (ā) mi que te metas en líos.

— Si era pa(ra) meter paz,
mujer.

— Pues mas que fu(er)a pa-
(ra) lo que fuera! ¡Alkí ellos!

— No, pues ā mi no me lo
quitas de la cabeza: yo ...

— ¡Tú! ¿Qu(e) ibas (ā) hacer
tú? ¡Na(da)! ¡Buen caso iban
(ā) hacer de tí! ¡Como si les
hablara un perro!

— ¡Felipa! ¡Que me atufó!

— ¡Pues si me estas cargando,
hombre!

¹ Desapurar, vulgaire pour *separar*. De *vinon* (cp. *trájon*, *quison*, *turon* *andáron*, etc.) nous avons déjà parlé plus haut.

— ¡feli/ pa! — ¡mjake te-
kasko! \

— ¡kaská rēs! \ — tomarás
kaskár nueces. \

— ¡¿sí? \ — pues ¡toma! \

— ¡ajajái! — ¡infáme! in-
dino! \ — kontumaxér/ tatre-
verás tú \ — ¡ajajái!

* * *

— pero ¡¿véske kōsa,¹ sōm-
bre? \ — ¡¿kjenavja qekreér
kōnejéran devenir porakí laç-
dedlōy fakándō? \

— ¿iké? — ¡kervigan! \ —
¡kōái/ kōnéso? \

— ¡náda! \ pati náda; —
porkéres komodjōs teuho! \ —
péro nōmōaze malditala grázja
— kenqvéa nakí, — tiráq sen-
elswélo, komjéndō vōnito. —
¡buén sofokóm bámosa levár! \

— ¡báta va! \ — ánde yō-
kaljéntē/ ... — ¡rjase laxénte. \

* * *

— ¡áidjōs mīq! \ — pero
¡¿nō podrēmos salir deakí? \ —
¡pero \ ¿kēslo kōsuzedido? \ —
¡akí? \ — enmédjōtrjōna mē-
nōs! \

— ¡náda, señōra! — nōtenqa-
ustemjédō. \ — eskēlvōte aēn-
kaládō. \

— ¡enkaládō! \ — ¡xesus! \ —
— estámo senkaládas \ ¡sinre-
médjō, \ ¡xa. \

— ¡ái mamá! \

— ¡paké upsabrēmos meti-
dōakí! \ — ¡virxēn delasalúz! \

— ¡Felipa, mi(r)a que te
casco!

— ¡Cascar es! Tomarás cas-
car nueces.

— ¿Sí? ... Pues toma

— ¡Ay, ay, ay! ¡lufame, in-
dino! Con tu mujer te atreverás
tú. ¡Ay, ay, ay!

* * *

— Pero ¿ves qué cosas, hom-
bre? ¿Quien habia de creer que
hubieran de venir por aquí las
de Don Facundo?

— ¿Y qué? ¡Que vengan!
¿Qué hay con eso?

— ¡Nada! ¡Pa(ra) ti nada, por-
qu(e) eres como Dios te ha hecho!
Pero no me hace maldita la gra-
cia que nos vean aquí, tira(d)os
en el suelo, comiendo bonito.
¡Buen sofocón vamos á llevar!

— ¡Bah, bah, bah! Ande yo
caliente ... y riase la gente.

* * *

— ¡Ay, Dios mío! Pero ¿no
podremos salir de aquí? Pero
¿qu(é) es lo que ha sucedido?
Aquí, en medio (de)l río na(da)
menos!

— ¡Nada, señora! No tenga
usté miedo. Es qu(e) el bote
ha encallado.

— ¡Encallado! ¡Jesús! Esta-
mos encalladas, sin remedio,
hija.

— ¡Ay, mamá!

— ¡Pa(ra) qué nos habremos
metido aquí! ¡Virgen de la Se-

— ¡*enkalodas!* — ¡*jamjedáz!* /
! *xesús!*, *xesús!* \

* * *

— ¡*¿semevé!*, *xuina?* \

— ¡*kéte sjaecér, muxér!* \

— *kənpolisón nəsenəta nida.* \

— *pérō* '¿*¿sinog rexistran?* \

— ¡*kjá!* — *nótenqas kwi-*
dúq. \ — ¡*¿kjéna qekreér ke-*
vámos kárnēkontrabándo? \

— ¡*tó!* \ — *pwezmíra,* \ —
pregúntaselq' áesepéro, \ — *ke-*
nəazemís kəpfatcárnos. \ — '¿*dē-*
mó/njəpéro! \

— ¡*to!* \ — *pweçitike sf/* —,
kenəq eadeşkubrir kontántq sé-
girnə şjələrnos! \ — ¡*húhq!* \

— *espántū* '¿*sepéro,* \ *híkav.* \

— ¡*húhof* \ *ilargəatú!* \ — ¡*yí-*
se marhə. \

— *aqra'* \ — *yapodémo şen-*
trúir tranqilas. \

(F. ARAUJO. — *Tipos, cuentos y cromos.*)

Toledo (Espagne), 1893.

lud! ¡Encalladas! ¡Y á mi edad!
¡Jesús, Jesus!

* * *

— ¿Se me ve, Juana?

— ¡Que te se ha (d)e ver, mujer!

Con el polison no se nota nada.

— Pero ¿y si nos registran?

— ¡Quiá! No tengas cuida(d)o.

¿Quien ha de creer que llevamos
carne (de) contrabando?

— ¡To! Pues mira, pregun-
taselo á ese perro, que no hace
más que olfatearnos. ¡Demonio
(d)e perro!

— ¡Tó! Pues di que sí, que
nos va (á) descubrir con tanto
seguirnos y olernos! ¡Chucho!
¡chucho!

— Espanta (á) ese perro, Lucas.

— ¡Chucho! ¡Largo allá! Ya
se marchó.

— Ahora, ya podemos entrar
tranquilas.

DR. FERNANDO ARAUJO.

Marburg, Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich).

150 Urteile

Fölsch-Koch
Schriftbücher der Englischen Sprache

25. Aufl.

1. Elementarbuch

2. Große Mittelstufe

3. Verkürzte Mittelstufe

4. Wissenschaftliche Grammatik

Verlag von Emil Goldschmidt, Berlin W,
Rettigsdorfsstr. 23.

Fölsing-Roch, Lehrbuch der englischen Sprache.

I.

Elementarbuch für den Unterricht in der englischen Sprache
25. Auflage. Preis geb. M. 2,10.

II.

Große Mittelfufe für den Unterricht in der englischen Sprache in 3 Abteilungen.

Abteilung A: Englisches Lesebuch, Preis geb. M. 4,30;

Abteilung B: Kurzgefaßte Grammatik, Preis geb. M. 1,75;

Abteilung C: Wörterverzeichnis zum englischen Lesebuch
Preis geb. M. 1,75.

Verkürzte Mittelfufe für den Unterricht in der englischen Sprache in 3 Abteilungen.

Abteilung 1: Kleineres englisches Lesebuch, Preis geb. M. 2,80;

Abteilung 2: Hauptregeln der englischen Grammatik, Preis geb.
M. 1,50;

Abteilung 3: Wörterverzeichnis zum kleineren englischen Lesebuch,
Preis geb. M. 1,50. Abteilungen 2 und 3 auch zusammengebunden,
Preis M. 2,30.

 Für Mädchenschulen ist eine aparte Ausgabe der Verkürzten
Mittelfufe erschienen. 

III.

Wissenschaftliche Grammatik der englischen Sprache. Mit
einer Abbildung der menschlichen Sprachorgane. Preis
geb. M. 5,30.

Dr. John Roch, Praktisches Englisch.

Praktisches Elementarbuch zur Erlernung der
englischen Sprache
für Fortbildungs- und Fachschulen, wie zum Selbststudium.
Preis geb. M. 1,80.

Einleitung.

Der Zweck der vielverbreiteten englischen Lehrbücher von Foelfing-Roch ist, den Schüler gleich von vornherein mit dem lebenden, jetzt gesprochenen Englisch bekannt und allmählich vertraut zu machen. Von Anfang an werden kleine zusammenhängende Lesestücke (Anekdoten, Gespräche, Briefe, Gedichte) geboten, an die sich schriftliche und mündliche Übungen anlehnen. Dabei wird gleichzeitig eine gründliche und systematische Erlernung der Grammatik, in der Elementarstufe deduktiv, in der Mittelstufe induktiv betrieben; doch bleiben zunächst seltenere sprachliche Erscheinungen unberücksichtigt. Allmählich nimmt der Lesestoff an Umfang und Schwierigkeit zu. Für die Mittelstufe besteht derselbe aus in sich abgeschlossenen, größtenteils hervorragenden Autoren der Neuzeit entnommenen Stücken, die, außer der Förderung der Sprachfertigkeit, in das Verständnis der englischen Anschauungen, der Sitten und Gebräuche des Landes einführen und einige Kenntnis der Hauptperioden der Geschichte vermitteln sollen.

Die neue (25.) Auflage des Elementarbuches unterscheidet sich nur in wenigen Punkten von der vorhergehenden, da größere Änderungen (ministerieller Verfügung entsprechend) in Schulbüchern nicht ohne Bedenken vorgenommen werden können, und überdies ein innerer Anlaß hierzu nicht vorlag. Es wird die Lautschrift, abgesehen vom Wörterverzeichnis, in die Fußnoten verwiesen und die Aussprachelehre noch mehr verkürzt. Ebenso fallen einige für Anfänger nicht dringend erforderliche Regeln fort. Dagegen sind den einzelnen Kapiteln, den Inhalt der Stücke rekapitulierende „Questions“ beigelegt, wie auch ein

Anhang eine Anzahl leichter Gesprächsstoffe bringt. So hat der Verfasser den Forderungen der neuen Lehrpläne völlig Rechnung getragen, und zwar um so leichter, als schon die frühere Gestalt und Anordnung der Lehrbücher wesentliche Änderungen nicht erforderte.

Ebenfowenig wird die in Vorbereitung befindliche neue Auflage der „Mittelsstufe“ bedeutenderer Umformungen bedürfen, wiewohl auch hier in einigen Punkten den amtlichen Verfügungen Rechnung getragen werden muß.

Da die „Wissenschaftliche Grammatik“ nach den neueren Bestimmungen für den Schulunterricht, selbst auf den Oberklassen, zu umfangreich scheint, soll an die Stelle derselben und gleichzeitig an die der „Kurzgefaßten Grammatik“ und der „Hauptregeln“ eine Schulgrammatik, namentlich für Realanstalten, treten, welche die Vorzüge jener Bücher beibehält und andererseits die durch die jetzigen Lehrpläne erforderlichen Ummänderungen bringt, ohne sich zu weit vom Vorhandenen zu entfernen. Für Gymnasien bieten die jetzt bezeichneten „Hauptregeln“ hinreichenden Stoff.

Indem die unterzeichnete Verlags-handlung die nachfolgende Auswahl von Beurteilungen veröffentlicht, benützt sie gern die Gelegenheit für das rege Interesse und die allgemeine Anerkennung, welche den Lehrbüchern von Foelsing-Roch entgegengebracht wird und die sich durch stetig wachsende Einführungen kund giebt, ihren verbindlichsten Dank an dieser Stelle auszusprechen.

Die Verlags-handlung

Emil Goldschmidt.

1. „ . . . Ich kann, wo nun das gesamte Lehrbuch vorliegt, Ihnen meine lebhafteste Freude bekunden — darüber, daß solch ein Buch unserem englischen Sprachunterrichte geschenkt ward! Joelsing-Rochs Unterrichtswerk ist eine **der allere weitvollsten Geschehnungen** der neueren pädagogischen Litteratur, ein Werk, das nicht nur dem Schüler und Studierenden ein überaus nützlichcs Unterrichtsmittel ist, sondern **zu dem auch der Lehrer des Englischen mit lebhaftem Interesse geelst**, und aus dem er noch manche schätzbare Anregung schöpfen kann. Säm tliche Teile des Joelsing-Rochschen Lehrbuches der Englischen Sprache zeichnen sich **durch Reichhaltigkeit und übersichtliche Ordnung und Gruppierung des Stoffes** aus. Diesen Stoff bietet Teil III (die wissenschaftl. Gram.) in **solcher Fülle**, daß der Band — als Schulbuch fast zu umfangreich — als ein treffliches Nachschlagewerk bezeichnet werden kann für jeden, der sich mit englischer Laut-, Wort-, Formen- und Satzlehre beschäftigt. **Nach Joelsing-Rochs Elementarbuch zu unterrichten, muß wahrlich eine Freude sein**, ist doch hier für Abwandelung im Stoffe, angemessenes Vorwärtsschreiten, Beschränkung auf das Wesentliche bestens Sorge getragen. Daß ich mit der (auch im Wörterverzeichnis gewählten) Aussprachebezeichnung durchaus übereinstimme, habe ich bereits früher ausgesprochen. Das Englische Lesebuch von F.R. möchte ich **ohne Bedrücken und ohne Einschränkung als das beste** bezeichnen, was auf dem Gebiete der Schul-Anthologie bisher erschienen ist. Was die Auswahl des Stoffes betrifft, **wird es den Forderungen der neuen Behepläne nach jeder Richtung hin gerecht**: Endlich einmal ein Buch, aus dem der Schüler tatsächlich über England, Land und Leute, unterrichtet wird! . . . dem ich zu seinen vielen Auflagen noch eine lange Reihe weiterer wünsche, und durch dessen Veröffentlichung in so opulenten, schmuckten Bänden in tadelloser Ausstattung sich Ihr Verlag ein brsonderes Verdienst erworben hat.“

Berlin.

Dr. E. Bahljen, Oberlehrer.

2. „ . . . antworte ich Ihnen, daß ich das Joelsing-Rochsche Unterrichtswerk für eins **der besten halte, welche wie zur Zeit auf diesem Gebiete des öffentlichen Unterrichts besihen**. Der grammatische Abriß ist geradezu **ausgezeichnet**.“

Hofgeismar.

Heinrich Franz, Oberlehrer.

3. „ . . . bescheinige ich Ihnen gern, daß die hohe Meinung, welche ich bereits vom Hörensagen über die Trefflichkeit und Brauchbarkeit des Buches gewonnen hatte, sich mir durch den Unterricht selbst **glänzend bestätigt** hat, ja, in überraschender Weise **übertroffen** worden ist. Vor allem sind die feinen Nuancen der englischen Aussprache in einer so sorgfältigen Weise **berücksichtigt**, wie ich es vordem nie kennen gelernt hatte. Daß

ich nach Kräften dazu beitragen werde, dem trefflichen Buche Eingang und Verbreitung zu verschaffen, versteht sich hiernach von selbst."

Reg. Dr. P. Richter, Oberlehrer am Lyceum zu Reg.

4. "... daß das Lehrbuch der englischen Sprache von Joelling-Roch meinen **vollen Beifall** gefunden hat. Ich bekenne gerne, daß mir **kein Lehrbuch** dieser Art bekannt ist, welches so wie dieses den **Ausprüchen**, welche ich an ein solches Buch stelle, **gerecht wird.**"

Rostod.

Carl Jellde, Schulpvortseher.

5. "... Unter den Lehrbüchern, welche mir zur Einsicht vorgelegen haben, steht das Joelling-Rochsche Elementarbuch an Wert und Brauchbarkeit **in erster Reihe** da. Die **25. Auflage des Elementarbuches** **schließt sich eng an die neuen Lehrpläne an.** Die Auswahl der Lesestücke ist vorzüglich und zeugt von seinem pädagogischen Takt. Alle Stücke sind dem Anschauungskreise des Schülers angemessen, sie bieten **treffliches Englisch** und bieten dem Lernenden inhaltlich keine Schwierigkeiten, sie sind **frisch und erquickend, anregend und fesselnd.** Die grammatischen Regeln sind beschränkt, dabei **kurz und klar** gefaßt. Sehr dankenswert ist die Einfügung einiger Briefe und mehrerer sehr passend ausgewählter Gedichte. Die am Schluß eines Kapitels gegebenen **Questions** und die **Materials for Conversation** sind eine ausgezeichnete Grundlage für Sprechübungen. Ich bin überzeugt, daß Lehrer und Schüler nach der **Joelling-Rochschen Grammatik mit größter Freudigkeit arbeiten werden.**"

Hannover.

Dr. L. Ehrichs, Oberlehrer.

6. "... daß das neue Buch mich in **hohem Maße befriedigt** hat. Es verbindet in sehr geschickter Weise die Vorzüge der alten mit denen der sogenannten „neuen“ Methode. Die Regeln sind klar und präzis gehalten; die Lesestücke, gut und mit Geschmack gewählt, geben dem Schüler reichlich Gelegenheit, auf den verschiedensten Gebieten des menschlichen Lebens die notwendigsten Vokabeln zu erlernen; auch die Sprechübungen werden vielen Beifall finden."

Berlin.

Prof. Dr. Willenweber.

7. "... daß ich das „Elementarbuch der Englischen Sprache von Dr. Joelling“ für ein sehr empfehlenswertes Lehrbuch halte. . . . Diese zusammenhängenden Lese- und Übersetzungstoffe erhalten den Schüler in ununterbrochener geistiger Spannung und Sammlung und befähigen bezw. veranlassen ihn, sich dem Unterrichte mit voller Hingabe zu widmen. Neben diesem Hauptvorteil, durch welche sich dieses Werk gegenüber anderen Lehrbüchern auszeichnet, enthält es aber noch manche andere Neuerungen und Fortschritte."

Zwidau.

Fr. Brehme.

8. "... daß ich das Joelling-Rochsche Lehrbuch der englischen Sprache einer gründlichen Durchsicht unterzogen habe und dabei die Überzeugung gewann, daß dasselbe ein für den Unterricht sehr **brauchbares und vorzüg-**

liches Werk ist. Das der englischen Aussprache zu Grunde liegende System, welches von der deutschen Aussprache ausgeht, ist mit großer Sorgfalt und Umsicht behandelt und einem Durchschnitts-Fassungsvermögen glücklich angepaßt, so daß an der Hand dieses Buches im Schulunterrichte eine größere Anzahl Schüler einen richtigen Begriff der englischen Aussprache bekommen wird. Auch sind die dem Joefling-Roch'schen Werke für die Wiedergabe der Aussprache benutzten Zeichen glücklich und mit feinstem Sinne für das Gehör ausgewählt, mit möglichster Vermeidung aller Undeutlichkeiten, so daß die Schüler auch bei dem händlichen Lernen nicht der Möglichkeit ausgesetzt sind, sich Falsches einzuprägen. Nach allem muß also dem Joefling-Roch'schen Werke ein sehr hervorragender Platz unter den englischen Grammatiken der Gegenwart angewiesen werden. Ich empfehle auch dieselbe, wo sich Gelegenheit bietet, allen Kollegen aus wärmste."

Wien.

H. Blume.

9. "... Nach genauer Prüfung derselben bin ich mit meinem neuen sprachl. Kollegen der Ansicht, daß es eines der besten Lehrbücher ist, die es für das Englische giebt."

Gleiwitz.

Dr. Krudt.

10. "... Joefling-Roch" bietet meines Erachtens eine wirklich geeignete Methode zur schnellen Erlernung der Sprache; besonders gelungen ist aber wohl seine Art, dem Schüler die Aussprache leichtfaßlich zu machen."

Reg.

P. Klingler.

11. "... daß die nähere Prüfung derselben mich von der Brauchbarkeit derselben durchaus überzeugt hat. Die in dem grammatischen Teile gegebenen Regeln zeichnen sich durch Knappheit und Präzision aus, ohne eine wichtigere grammatische Erscheinung beiseite zu lassen. Die Übungsbeispiele sind frei von jenen trivialen, den Schüler ermüdenden Sätzen, wie sie sich in so vielen anderen Lehrbüchern finden. Das Lesebuch vermittelt in angemessener Weise die Bekanntschaft mit der Geographie und Geschichte, mit den Sitten und Gebräuchen Englands. Besonders zu loben sind die Anmerkungen, die dem Schüler bei seiner Vorbereitung jede ernstere Schwierigkeit aus dem Wege räumen."

Hamburg.

Ritterbusch, Realschullehrer.

12. "... daß ich das Elementarbuch ausgewählt und in der III. Klasse eingeführt habe. Das Buch bewährt sich sehr gut."

Görlitz.

G. Hamdorff, Schulpflichter.

13. "... daß ich die Joefling-Roch'schen Lehrbücher für eine geradezu hervorragende Leistung halte. Dieselben halte ich für solche Schulen und Schüler, die eine eingehende und gebiegene Kenntnis des Englischen beabsichtigen, für vorzüglich, und unterlasse ich es nie, Kollegen dieselben zu empfehlen."

Mülhausen.

A. Lebierre, Gymnasialobertlehrer.

14. „ . . . So oft ich Gelegenheit hatte, diese Grammatik zu benutzen, habe ich die Überzeugung gewonnen, daß es wohl eines der **besten neueren Lehrbücher** ist; die Regeln sind einfach und klar, die Beispiele sind mit großer Sorgfalt gewählt, so daß der Schüler leicht in den Geist der Sprache eindringt.“

Hamburg.

M. Feldmann.

15. „ . . . Ich habe Dr. Kochs Grammatik mit dem größten Interesse durchgearbeitet, und ich bestätige gern, daß ich es für eine **sehr tüchtige** Leistung halte.“

Gent (Belgien).

J. Logeman.

16. „ . . . daß ich die Verkürzte Mittelstufe für den Unterricht in der englischen Sprache, Abt. 1 Ausg. für Mädchenschulen von Joelling-Koch für ein **sehr praktisches** Lehr- und Lesebuch halte. Der Gedanke, denjenigen, welcher eine fremde Sprache erlernt, vor allem mit der Geographie, Geschichte und den Lebensgewohnheiten eines Volkes bekannt zu machen, ist mit **Geschick in dem Buche durchgeführt**.“

Schöneberg.

M. Koch.

Engl. Lehrerin an der Victoria-Fortbildungsschule, Berlin.

17. „ . . . Es freut mich unendlich, daß die „Verkürzte Mittelstufe für den Unterricht in der englischen Sprache von Joelling-Koch“ an unserer Anstalt auf nächsten September zur Einführung bewilligt wurde. . . . Senden Sie mir auch ein Exemplar für Mädchenschulen, damit auch auf dem Gebiete der weiblichen Erziehung das geschätzte Buch zur weiteren Verbreitung und der verdienten Anerkennung gelange.“

Waldshut.

Prof. Dr. Uslaender.

18. „ . . . Das Lehrbuch der englischen Sprache, Joelling-Koch, entspricht inhaltlich wie formell den Anforderungen, die an ein wirklich gutes Buch derart zu stellen sind. Es ist als vorzüglich ihm die **weiteste Verbreitung** zu wünschen.“

Lübeck.

Herm. Jornaßschon.

19. „ . . . Lehrbücher von Joelling-Koch seiner Zeit eingehend geprüft und für **sehr brauchbar** gefunden habe. Seit Ostern dieses Jahres ist die **Elementar-Grammatik** von Joelling-Koch für die hiesige höhere Mädchenschule, an der ich seit Ostern wirke, eingeführt.“

Wildungen.

Dr. Grottko.

20. „ . . . erwidere ich, daß ich die Joellingschen Lehrbücher aus **voller Überzeugung** zur Einführung empfehlen werde.“

Nordhausen.

Dr. Haase.

21. „ . . . Ich habe mich aufrichtig über die Verbesserungen und Fortschritte der Methode, wie sie in den betr. Lehrbüchern sichtbar sind, gefreut, wie nicht minder über die glückliche Wahl, die der Verfasser bei der Zusammenstellung seines Lesebuches getroffen.“

Kiel.

M. Schöneberg, Lehrerin.

22. „. . . Das in meiner Klasse eingeführte Elementarbuch **entspricht den Anforderungen der neuen Schul- und Lehrpläne.** Das Handbuch gefällt mir um so besser, als jede neue Übung zur Wiederholung der früheren Anlaß giebt, und die leichten, zusammenhängenden Stücke reichlichen Stoff zum Konversieren bieten.“

Seeßen a./H.

Dr. Biver.

23. „. . . daß ich nach eingehender Prüfung das Elementarbuch von Joelsing-Roch als ein **vorzügliches Lehrmittel** erkannt habe, sowohl hinsichtlich des Stoffes als auch der Darbietung desselben. . . so daß ich nicht verfehlen werde, dasselbe allen Kollegen **bestens zu empfehlen.**“

Charlottenburg.

Dr. Treis.

24. „. . . bemerke ich, daß ich Joelsing-Rochs Lehrbuch der englischen Sprache (1. Teil) schon seit Jahren am hiesigen Gymnasium mit Vergnügen beim Unterricht gebraucht habe.“

Heidelberg.

Dr. J. Hoops.

25. „. . . Die Anlage des Lese- und Wörterbuchs, die Behandlung der Aussprache, Umschrift der Vokabeln, Kürze und Anlehnung der Grammatik und Übungsstücke an das Lesebuch, **entsprechen so sehr den Bedürfnissen eines guten und erfolgreichen Unterrichts im Englischen,** daß ich eine Einführung des Buches mit Freuden begrüßen würde.“

Gera.

A. Schenk, Oberlehrer am Realgymnasium.

26. „. . . Die Englischen Sprachbücher von Joelsing-Roch für Mädchenschulen sind methodischen Grundsätzen gemäß gut angelegt und stehen auf der Höhe der Zeit. Der Stoff im Lesebuch der Mittelstufe ist gut, die fortlaufenden Fragen sehr instruktiv, die sachlichen Bemerkungen ausgezeichnet. Die grammatischen Regeln sind kurz, klar und treffend. **Es ist eine Freude, diese Bücher zu lesen.** Der Druck ist vortrefflich!“

Pasewalk.

Godtke, Lehrer.

27. „. . . Sie haben mir von all den Büchern, die ich geprüft, **am besten** gefallen. Besonders scheint mir das Elementarbuch sehr empfehlenswert zu sein.“

Hamburg.

Dr. J. Loewenberg.

28. „. . . Ich werde das kleinere englische Lesebuch zur **Einführung** vorschlagen.“

Straßburg i./E.

Dr. Porst.

29. „. . . teile ich Ihnen mit, daß von den mir zur Durchsicht vorgelegten Büchern das Joelsing-Rochsche **am meisten** meinen Wünschen entsprochen hat. Von dem Gesenius'schen Buche unterscheidet es sich vorteilhaft durch die weise Beschränkung des grammatischen Stoffes. Sehr gut gefällt mir auch die Einrichtung des Wörterverzeichnis, welche den Schüler zwingt, die Vokabel jedesmal in dem vorher durchgearbeiteten Stücke nachzuschlagen. Dadurch, daß die Wörter immer wieder in demselben Zusammenhange ange-

schau werden, prägen sie sich dem Gedächtnisse leichter ein. Die Umschrift ist einfach und praktisch, jedenfalls leicht verständlich. Die in der neuesten Auflage verbesserte Bezeichnung des stimmhaften und stimmlosen „th“ kann ich nur billigen; auch das Zurücktretten der Umschrift im Text ist ein Vorzug gegen früher. Bei den zu Titeln einzurichtenden zwei Kursen werden wir Koch-Goelsing einführen.“

Prißwall.

Korrektor Waertens.

30. „ . . Mit besonders kritischem Blicke ging ich an die Durchsicht. Es ist alles auf der Höhe der Zeit und den neuesten Sprachforschungen entsprechend, so daß ich mich in allen Stücken meinen geehrten Herren Kollegen mit ihrem günstigen Urtheil anschließen kann.“

Wiesbaden.

H. Wanderer, Reallehrer.

31. „ . . Die Durchsicht des Werkes hat mich überzeugt, daß dasselbe sowohl hinsichtlich des Inhalts als der Ausstattung sehr empfehlenswert ist, so daß ich bei eintretender Gelegenheit die Einführung gern befürworten werde.“

Oberehnheim.

Dr. Rosenkränzer, Gymnasiallehrer.

32. „ . . später würde die Einführung des Elementarbuches, das ich nach Kräften empfehlen werde, in Frage kommen.“

Stettin.

Pitsch, Professor.

33. „ . . daß ich das Lehrbuch von Goelsing-Koch für gut und zweckmäßig halte.“

Stettin.

Lemke, Direktor.

34. „ . . und stelle dasselbe im ganzen den besten ähnlichen Büchern ebenbürtig zur Seite.“

Wasselnheim.

Ph. Winkler.

35. „ . . daß ich die 3 Teile von Goelsing-Koch näher eingesehen habe und zu dem Urtheil gekommen bin, daß das Ganze ein sorgsam durchdachtes und verarbeitetes Unterrichtswerk ist, mit dem sich ohne Frage gute Erfolge werden erzielen lassen. Sollten wir ein neues Buch einführen, so werde ich nicht verfehlen, F. K. als das geeignetste der bisher vorhandenen engl. Lehrmittel zu empfehlen.“

M.-Gladbach.

Dr. Kron, Oberlehrer.

36. „ . . bestätige Ihnen gern, daß ich sie den besten Werken ihrer Art beizähle und daß sie bei einer ev. Neueinführung in erster Linie von mir werden in Berücksichtigung gezogen werden.“

Berlin.

Dr. Penner, Oberlehrer.

37. „ . . daß mir die drei Bücher sämtlich sehr gut gefallen, und daß ich, wenn ein Wechsel mit den Lehrbüchern gestattet sein wird, die Einführung in Vorschlag bringen will.“

Berlin.

Dr. Bischoff.

38. „ . . . ich habe mir die Grammatik von F. A. gründlich angesehen und bin zu der Überzeugung gekommen, daß sie in **jeder Weise** zu empfehlen ist.“

Hagen.

Dr. Henschen, ordentl. Lehrer.

39. „ . . . teile ich mit, daß ich die Lehrbücher von Foelsing-Roch mit größtem Interesse durchgesehen und gefunden habe, daß dieselben **zu den brauchbarsten Unterrichtsmitteln** gehören.“

Neutlingen.

Wagner, Prof.

40. „ . . . Das in Ihrem geschätzten Verlage erschienene Lehrbuch der englischen Sprache erregte schon vor einigen Jahren meine Aufmerksamkeit. Nachdem auch Herr Professor Böbker, Oberlehrer an dem städtischen Realgymnasium in Stettin, den ich für eine Autorität auf diesem Gebiete halte, mir gegenüber besonders das Elementarbuch als **ganz vorzüglich** bezeichnete und ich am 1. Oktober die Leitung der hiesigen Knabenschulen übernahm, entschloß ich mich daher, dasselbe hier **zur Einführung** zu bringen. Die Vorzüge sehe ich besonders 1. in der **sorgfältig durchgeführten Aussprachebezeichnung**, 2. in der **vorzüglichen Wahl der Lesestücke**, 3. in dem **engeren Anschluß der deutschen Sätze an dieselben**, 4. in der Ausscheidung der zu weit gehenden Einzelheiten aus dem Elementarbuch.“

Prißwalf.

A. Freymark, Rektor.

41. „ . . . daß beide übersandten Bücher meinen Beifall gefunden haben.“

Freifing.

Freyberg, K. Gymnasiallehrer.

42. „ . . . Mein Urteil kann ich kurz dahin zusammenfassen, daß ich die beiden Bücher für sehr zweckmäßige und empfehlenswerte Lehrmittel halte. Sie dürfen versichert sein, daß ich die oben genannten Bücher, wo ich Gelegenheit finden sollte, empfehlen werde.“

Löwenberg.

F. Reichel, Realgymnasiallehrer.

43. „ . . . Ich selbst habe die Bücher geprüft und sie recht brauchbar befunden.“

Burg b. Magdeburg. Gymnasialdirektor Dr. Holzweiffig.

44. „ . . . spreche ich die Erklärung aus, daß Foelsing-Roch nach genauer Prüfung **meinen vollen Beifall** gefunden, sowohl was die Wahl als die Anordnung des Stoffes betrifft.“

Königsberg. Effert, Oberlehrer an der städt. Realschule.

45. „ . . . Foelsing-Roch ist geprüft und hat gefallen.“

Graudenz.

Dr. Schneider.

46. „ . . . Das Buch hat mir **sehr gut** gefallen, und werde ich das-
selbe diesen Herbst **einführen**.“

Paigerloch.

Prof. Wannenmacher.

47. „ . . . Den günstigen Urteilen der Bücher schließe ich mich voll an.“

Halle.

Dr. Wunder, Oberlehrer.

48. „... Die Lesebücher gefallen uns recht und werden wir dem Fachlehrer diese in erster Linie zur Auswahl vorlegen und empfehlen.“
Hamburg. K. u. L. Predöhl, Schulpflichterinnen.

49. „... Die Foelsing-Rochs'schen Lehrbücher werden an der höheren Stadtschule und auch an der höheren Töchterchule gebraucht.“
Mefchede. A. Baujeib.

50. „... teile ich Ihnen gern mit, daß ich Foelsing-Rochs engl. Elementarbuch und verkürzte Mittelstufe nach genauerer Prüfung Chren 1891 eingeführt habe. Das Buch hat sich ausgezeichnet bewährt. Die Schüler lernen sehr gern daraus, die zusammenhängenden Stücke lesen sie mit großer Vorliebe. Der Anhang aus der englischen Geschichte bietet in dem Elementarbuch dem Lehrer willkommenen Stoff zu Sprechübungen.“
Meifungen. Dr. Arnbrun, Schulpflichter.

51. „... Von den mir vorliegenden Lehrbüchern der englischen Sprache erscheint mir das Foelsing-Rochs'sche als das geeignetste. Ich werde die Einführung desselben beantragen.“
Els. Direktor Dr. Abicht.

52. „... habe ich Ihnen auch meine sehr günstige Meinung über diese Bücher mitgeteilt.“
Cuedlinburg. Dr. Schwarz, Oberlehrer.

53. „... bezeuge ich mit Vergnügen, daß ich in dem Werke eines der vorzüglichsten englischen Lesebücher gefunden habe.“
Wilhelmshaven. Zimmermann, Gymnasial-Oberlehrer.

54. „... Gern empfehle ich Foelsing-Rochs.“
Zittau. Dr. E. Hömcher.

55. „... und kann ich nur den Ausdruck meiner großen Befriedigung über die ganze Einrichtung und die sich daraus ergebende Brauchbarkeit der Bücher beifügen. . . . Besonders schätzenswert erscheint mir auch die weise Beschränkung und die einfache Fassung der Regeln in dem grammatischen Teile der Mittelstufe. Ich habe daher auch meinen Schülern vor kurzem die Anschaffung dieses Teiles empfohlen.“
Frankfurt a/M. Dr. Schwarze, Oberlehrer.

56. „... kann ich Ihnen mit Vergnügen mitteilen, daß wir das Lehrbuch der englischen Sprache von Foelsing-Rochs eingeführt haben, und es sehr gut finden.“
Freiburg i/Breisgau. Im Namen der Lehrenden J. Blas.

57. „... Ich habe das Foelsing-Rochs'sche Elementarbuch bei dem englischen Anfangsunterricht benutzt, den ich an einer Fortbildungsanstalt erteilt habe. Das Buch hat sich hierbei als durchaus praktisch erwiesen, einerseits wegen der nur zu lobenden Beschränkung auf das für den ersten Unterricht Nötige, andererseits wegen der geschickten Gruppierung des Stoffes und

schließlich auch deswegen, daß es vom ersten Kapitel an Gelegenheit zu Sprechübungen bietet. . . . Ich halte das Buch für **brauchbar** und **empfehlenswert**."

Berlin.

Dr. Willert.

58. " . . . das mir überfandte Lesebuch (Joelsing-Roch II 1) habe ich in Bezug auf Anordnung und das darin Gebotene **recht praktisch** gefunden."

Gießen.

Dr. Corfeld.

59. " . . . daß die Bücher an der höheren Mädterschule von Frau Prof. Aubert, Brüdennallee 6, **eingeführt worden sind**."

Berlin.

E. Schöne, Lehrerin.

60. " . . . daß mir die „Englischen Lehrbücher von Joelsing-Roch“ **sehr gefallen** und ich mich **bemühen werde**, die **Einführung derselben durchzusetzen**."

Celle.

Luise Petri, Lehrerin.

61. " . . . werde das Buch gern meiner Überzeugung gemäß auch in den Kreisen der mir bekannten Lehrer weiter empfehlen."

Bremen.

W. Sander.

62. " . . . teile ich mit, daß das Lehrbuch der engl. Sprache v. Joelsing-Roch, Teil II, Abteilg. 1, 2 u. 3 zur Einführung an unserer Anstalt **vorgeschlagen habe**, und daß das **Prov.-Schul-Rath.** die **Einführung zu Ostern 1893** (in Selunda) bereits genehmigt hat."

Göttingen. Dr. Gade, Lehrer an d. Kaiserl. Wilh. II. Realsch.

63. " . . . mittheilen, daß ich nach gehöriger Prüfung sowohl mit Rücksicht auf die wissenschaftliche Behandlung, als auch auf die methodische Ausarbeitung, den **andern günstigen Urteilen** und **voller Überzeugung beistimmen kann**."

Güsten.

Otto Wendt, Rektor,

Herausg. der Encyclopädie des engl. Unterrichtes.

64. " . . . werde ich nicht verfehlen, die betreffenden Bücher in **erster Linie** mit zu empfehlen."

Charlottenburg.

Dr. Sachse, Oberlehrer.

65. " . . . Die Bücher sind **sehr brauchbar**."

Berlin

Lehrer H. Jonas.

66. " . . . daß ich das Lesebuch der englischen Sprache von Joelsing-Roch für **außerordentlich praktisch** und **zweckentsprechend** halte. Ich wünsche demselben eine **möglichst weite Verbreitung** und werde jederzeit gern, so viel in meinen Kräften steht, das Meinige hierzu beitragen."

Dresden.

Dr. Gales.

67. " . . . Die Lehrbücher von Joelsing-Roch habe ich geprüft und finde sie **ganz vorzüglich**. Ich habe sie auch ganz nachdrücklich zur Einführung empfohlen."

Cromo.

Gymnasiallehrer Spohn.

68. „ . . . daß die Grammatik von Joelsing-Roch in jeder Weise für Schulen, Realschulen und Gymnasien zur Einführung empfehlenswert ist.“

Traunheim.

Heinzinger, Reallehrer.

69. „ . . . Daß ich die Lehrbücher von Joelsing-Roch für sehr brauchbar auch in einer Mädchenschule halte.“

Barmen.

Dr. Wendelborn.

70. „ . . . sind in vieler Beziehung den bekannten Lehrbüchern von Gesenius und Deutschbein vorzuziehen. Daß für die Aussprachebezeichnung in dem Lehrbuch die phonetische Transkription gewählt und dabei von den Lauten unserer Muttersprache ausgegangen wird, halte ich für einen Vorzug des Buches.“

Barmen-Wupperfeld.

Dr. Burgak.

71. „ . . . Ich werde nicht verfehlen, die Lehrbücher, sowie das sehr handlich angelegte Lesebuch zu empfehlen.“

Straußberg.

Lauschte, Gymnasiallehrer.

72. „ . . . mit dem Hinzufügen, daß mich bei der prüfenden Durchsicht die Anlage derselben und die geschickte Auswahl des Stoffes außerordentlich befriedigt hat und ich nicht ermangeln werde, zu geeigneter Zeit warm für die Einführung derselben an hiesiger Anstalt einzutreten.“

Naumburg.

Dr. Bach.

73. „ . . . Joelsing-Roch habe ich unsern Bedürfnissen entsprechend gefunden und erwarte nur die Genehmigung des Kais. Oberschulrats zur Einführung.“

Straßburg i/E.

M. Schwarz, Schulvorsteherin.

74. „ . . . Das hierseibst eingeführte Lehrbuch der engl. Sprache von Joelsing-Roch hat sich in mehrjährigem Gebrauch als durchaus praktisch und methodisch angelegt bewährt. Es führt den Schüler sofort in die lebende Sprache ein und weiß sein Interesse zu erwecken, so daß er freudig dem Unterrichte folgt.“

Bielefeld.

Oberlehrer Dr. Rierhoff.

75. „ . . . Bei einer Durchsicht derselben habe ich die Grammatik sowohl, als auch das Lesebuch recht brauchbar und zweckentsprechend gefunden.“

Stettin.

Dr. Heyher.

76. „ . . . daß ich das Buch vortrefflich finde, die Auswahl der Stücke durchaus geschickt und originell, wie solches vom Verfasser zu erwarten stand. Nicht wertvoll finde ich die Martensbeigaben und die in den Fragen und Anmerk. niedergelegten methodischen Hilfsmittel für den Gebrauch des Buches.“

Chemnitz.

Oberlehrer Dr. Fehse.

77. „ . . . Ich kann mich nur den rühmlichen Kritiken anschließen, die bis jetzt über die in Frage stehenden Lehrbücher von Joelsing-Roch veröffentlicht worden sind.“

Marienburg.

Reinhold Schmidt, wissensch. Lehrer.

78. „ . . kann ich Ihnen mitteilen, daß auf meinen Vorschlag das kleinere englische Lesebuch von Joelling-Koch bereits für das Schuljahr 1892/93 in der Obertertia unserer Anstalt zur **Einführung** gelangt ist.“

Murne.

Dr. Johansen.

79. „ . . daß ich mit den günstigen Urteilen der Kritik durchaus einverstanden bin.“

Solingen.

H. Grabe, Oberlehrer.

80. „ . . daß nach Prüfung der „verkürzten Mittelstufe“ der Direktor beschlossen hat, diese **von Ostern d. J. ab an unsrer Schule zu benutzen.**“

Seesen.

Dr. Dannenberg.

81. „ . . In der englischen Fachkonferenz wurden Elementarbuch und Verkürzte Mittelstufe Abt. 1 u. 2 sehr günstig beurteilt.“

Mannheim.

Prof. Dr. Claasen.

82. „ . . Ich finde das Lob, welches demselben **von allen Seiten** geipendet wird, **gerechtfertigt.**“

Bocholt.

Kleinsorge, Gymnasiallehrer.

83. „ . . Das Buch hat mir in seiner Anlage **in allen Teilen vorzüglich** gefallen, besonders wertvoll scheint es mir (besonders im Verhältnis zu Gesenius) durch größere Beschränkung auf das Notwendige und durch die **ausgezeichnete Angabe** der Aussprache zu sein. Ich werde nicht anstehen, Joelling-Koch in **erster Linie** in Vorschlag zu bringen.“

Erfurt.

Dr. Stange, Gymnasiallehrer.

84. „ . . halte ich nach eingehender Prüfung für **vorzüglich.**“

Berlin.

Oberlehrer Wegel.

85. „ . . Eintretenden Falles bin ich nicht abgeneigt, die Joelling-Kochschen Bücher (Elementarbuch 25. Aufl. u. verkürzte Mittelstufe 1—3) zur Einführung zu empfehlen.“

Frankenhäusen.

Direktor Dr. Wolper.

86. „ . . Ich finde das Elementarbuch von Joelling-Koch **sehr praktisch**, namentlich die **Darstellung der Aussprache ganz ausgezeichnet** und ich werde darum nicht verfehlen, dasselbe gebührend zu empfehlen.“

Frankfurt a/M.

H. Frank.

87. „ . . **Von der Vortrefflichkeit beider Lehrbücher habe ich mich** wiederholt zu überzeugen Gelegenheit gehabt.“

Frankfurt a/M.

Dr. A. Löhren.

88. „ . . so schließe ich mich, was Gang und Anlage der Bücher angeht, den günstigen Urteilen an.“

Hamburg.

H. Th. Matth. Meyer.

89. „ . . Ich hoffe, später Gelegenheit zu finden, das Buch einzuführen.“

Hüdeswagen.

Hil. W. Bilter.

90. „ . . , erwidere ich Ihnen, daß ich nach besten Kräften die Einführung der Zoelsing-Rochschen Lehrbücher an der hiesigen städtischen Mädterschule befürwortet habe, da mir dieselben **recht brauchbar** erscheinen.“

Mainz.

Kath. Gülicher.

91. „ . . . Die Zoelsing-Rochschen Bücher haben mir, wie selbstverständlich, nur gefallen können. Das Lesebuch und die damit zusammenhängende Grammatik sowie Übungsbuch würden auch für die Anstalt praktisch brauchbar sein.“

Kolberg.

Dr. H. Werth, Rektor.

92. „ . . . Das Buch habe ich eingehend geprüft, ich muß gestehen, es gefällt mir sehr gut. Ich persönlich bin ein großer Freund der Zoelsing-Rochschen Lehrbücher (die große Grammatik brauche ich schon lange privatim), die ich auch meinen Zuhörern an der Akademie empfehle.“

Münster.

Felix Hase,

Kgl. Gymnasial-Überlehrer u. akad. Lektor.

93. „ . . . teile ich Ihnen mit, daß ich die Bücher geprüft und gut befunden habe, und ich sie **einzuführen gedenke**.“

Elsterwerda.

P. Conrad, Lehrerin.

94. „ . . . erwidere ich Ihnen, daß ich das Lehrbuch von Zoelsing-Roch für recht brauchbar halte.“

Altenb.

Van Haag, Überlehrer.

95. „ . . . erwidere ich Ihnen, daß mir die Lehrbücher der englischen Sprache von Zoelsing-Roch nach Inhalt und Ausstattung ganz vortrefflich gefallen. Bei der Neueinführung eines Lehrbuches für den englischen Unterricht werde ich nicht verfehlen, diesen Lehrgang von Zoelsing-Roch **aufs gelegentlichste zu empfehlen**.“

Böfen.

Otto, Seminarlehrer.

96. „ . . . erwidere ich Ihnen, daß die Lehrbücher von Zoelsing-Roch in der jüngsten Bearbeitung sehr wohl gefallen haben und vor anderen Grammatiken und Lesebüchern den Vorzug einer streng methodischen wie systematischen Bearbeitung voraushaben.“

Nordhausen.

Dr. Wilhelm Tappert,
Überlehrer d. höh. Mädterschule.

97. „ . . . teile ich Ihnen hierdurch mit, daß ich die Lehrbücher von Zoelsing-Roch durchgesehen und daß ich dieselben in vielfacher Hinsicht empfehlen kann.“

Kolberg.

Gymnasiallehrer Dr. Wad.

98. „ . . . Die Rochschen Bücher habe ich wegen der Auswahl des Stoffes und der praktischen Veranlagung stets hoch geschätzt.“

Amsterburg.

Dr. Zmed, Überlehrer.

99. „ . . . Das Zoelsing-Rochsche Werk ist wohl zu gebrauchen.“

Dresden.

T. Benfer.

100. „ . . . für sehr geeignet zum Gebrauch an höheren, bes. lateinischen Schulen gefunden.“

Gresfeld.

Dr. Jansen, Oberlehrer.

101. „ . . . für Schüler und Lehrer muß es eine Freude sein, mit diesem durch Fülle des Lernstoffes, präzise Fassung der Regeln, geschmackvolle Auswahl der Lehrstücke und **last not least** Übersichtlichkeit des Trudels und vornehme äußere Gestalt gleich ausgezeichneten Buche zu arbeiten. Für reale Lehranstalten scheint es mir **als Einführung** in die Sprache geradezu **unübertrefflich zu sein**; für Gymnasien würde es, auch wenn die Schüler ein beträchtliches Alter sind, als auf jenen und an der Lektüre der klassischen Schriftsteller eine durchgeistigtere Nahrung gewöhnt sind, doch zu empfehlen sein.“

Charlottenburg.

Blücher, Gymnasiallehrer.

102. „ . . . Ich empfehle das Buch meinen Privatschülern.“

Kaiserslautern.

Lehmann.

103. „ . . . Geeignet für uns wäre besonders das kleine Lesebuch.“

Brieg.

Dr. Haschel.

104. „ . . . das ich nicht verfehlen werde, den Teilnehmerinnen des auch in diesem Jahre stattfindenden Kurses der Methodik in den Realkursen für Frauen vorzulegen.“

Berlin.

Helene Lange.

105. „ . . . sollte ich Gelegenheit haben, jene Bücher in einer Lehranstalt einzuführen, so würde ich dasselbe unverzüglich thun.“

Ebenroth.

Johanna Gelderblom.

106. „ . . . Dies Lehrbuch von Koelsing-Roch ist in unserer Anstalt seit zwei Jahren eingeführt und wird von unsern Lehrern des Englischen **dauernd geschätzt.**“

Heidelberg.

Direktor Dr. Uhlig.

107. „ . . . Ich habe dasselbe durchgesehen, und es ist gewiß in seiner Art ein gutes Buch. Dafür bürgen schon die Namen des Verfassers und des Bearbeiters.“

Berlin.

Dr. W. Mangold, Oberlehrer.

108. „ . . . teile Ihnen hierdurch mit, daß die Lehrbücher der Engl. Sprache von Koelsing-Roch **meinen vollen Beifall** gefunden haben.“

Hamburg.

Dr. Bodenstedt.

109. „ . . . Es ist wirklich in jeder Beziehung **unübertrefflich.**“

Amberg.

J. Spelthalm, kgl. Reallehrer.

110. „ . . . Das kleine engl. Lesebuch von Roch hat ganz meinen Beifall, da es sowohl in die englische Geschichte und Geographie, als auch ins englische Leben vortrefflich einführt. Das beigegebene Wörterbuch, das auch

die Aussprache der Eigennamen beifügt, erleichtert in wünschenswerter Weise die Aneignung. Auch die beigelegte Grammatik ist vollkommen zu heißen."

Dortmund.

Oberlehrer Dr. Schulze.

111. "... die Lehrbücher von Fölsing-Koch haben mir recht wohl gefallen, und bin ich ebensowohl mit dem Inhalt wie mit der methodischen Anordnung des Stoffes vollkommen einverstanden. Keinen besonderen Beifall hat das II. Lesebuch wegen der geschickten Auswahl der Stücke, die einen guten Überblick über Geschichte, Geographie und engl. Leben bieten, gefunden."

Gotha.

Dr. Otto Müller.

112. "... Ich halte es für das **beste und praktischste** der vorhandenen **englischen Lehrbücher** und werde es künftighin immer beim Unterricht benutzen."

Berlin.

Lehr, Lehrer am Joachimsth. Gymn.

113. "... daß mir das Fölsing-Kochsche Lesebuch recht gut gefallen hat, und ich es verschiedenen Vorstehern und Vorsteherrinnen höherer Mädterschulen, an denen ich den englischen Unterricht erteile, zur Prüfung vorgelegt habe. An einer derselben ist es auch Ostern dss. Jahres eingeführt worden."

Hamburg.

Marie Schulz, Fachlehrerin der engl. Sprache.

114. "... Nachdem ich dasselbe einer genauen Durchsicht durchzogen, kann ich mich nur **belobigend** über den Wert und Inhalt desselben aussprechen, und werde deshalb nicht verfehlen, dasselbe allen meinen Freunden und Kollegen **bestens zu empfehlen**."

Berlin.

Professor E. Karstaedt.

115. "Es würde mich freuen, wenn ich f. B. Ihnen Mitteilung von einer erfolgreichen Fölsing-Kochs Sprache machen könnte."

Berlin.

Spitz, Oberlehrer.

116. "... werde ich meinen Schülern die Anschaffung der Kochschen Grammatik **wärmstens empfehlen**."

Brünn.

Prof. Reiniger.

117. "... daß ich mich für das Lesebuch Fölsing-Koch entschieden habe."

Bunzlau.

Dr. Tegge, Oberlehrer.

118. "... daß ich seiner Zeit nach Prüfung des mir übersandten Lehrbuches von Fölsing-Koch keinen Augenblick zögerte, dasselbe an unserem Gymnasium einzuführen. Was mir besonders an dem Buche gefallen hat, war und ist der Umstand, daß der Schüler **von vornherein zusammenhängenden** englischen Übungsstücken gegenübertritt, in denen er einerseits seine Übersetzungskunst gleich erprobt, anderenteils **seine Liebe zur Sprache erhöht**. Die den Wörtern beigegebene Aussprachebezeichnung finde ich **gut und bedenkend** mit dem feinen modernen Londoner Englisch. Die Grammatik, soweit sie im I. und II. Teil zur Behandlung kommt, umfaßt **alles für einen Schüler wissenswerte**. Die Anordnung der gut ausgewählten Lesestücke

des Lesebuches, die Beziehungen derselben und die Hinweise auf die Grammatik und die wieder im Anschlusse an die Lese-
stücke gemachten deutschen Übungsstücke sind vortrefflich und
werden bei der richtigen Leitung sicher eine gründliche Durch-
bildung des Schülers bewirken. Nicht unerwähnt will ich lassen, daß
die ganze Ausstattung, Druck und Papier dem Förling-Rochschen Lehrbuche
zu großem Vortheil gereichen."

Diedenhofen i/Els.

Dr. Beck.

119. „... Meine Prüfung des englischen Lehrbuches von Förling-
Roch hat **nur Günstiges** über dasselbe ergeben. Sowohl die Verteilung
und zweckmäßige Anordnung des Stoffes, sowie die Verteilung des unter-
richtlichen Schwerpunktes auf die Lektüre, als auch die Zusammenfassung der
Hauptregeln und die Auswahl der deutschen Übungsstücke haben meinen un-
getheilten Beifall."

Helmstedt.

L. Seubert,

wissensch. Lehrer an der höheren Mädchenschule zu Helmstedt.

120. „... Für das Lehrbuch von Förling-Roch kann ich nur
meinen Dank wiederholen und den Wunsch beifügen, daß es auch hier
zur Einführung gelangen möge. Ich habe es im Seminar aufgelegt.
Die Oberstufe der Grammatik hilft uns auch nicht selten in wissen-
schaftlichen Dingen, und so wird gewiß mancher tüchtige Lehrer mit
dem ganzen Werk bekannt und befreundet werden."

Strasburg.

A. Brandl,

Prof. der englischen Philologie an der Universität.

121. Dr. John Roch, **Kleineres englisches Lesebuch**. „Dr. John
Rochs „Englisches Lesebuch“ hat sich seit seinem Erscheinen vor bald sechs
Jahren viele Freunde erworben. Jetzt hat der Verfasser eine Ausgabe dieses
Werkes für Mädchenschulen herausgegeben, die für das zweite und dritte
Unterrichtsjahr berechnet und nicht nur nach denselben Grundsätzen bearbeitet
ist wie das „Englische Lesebuch“, sondern auch abgesehen von einigen
Streichungen und Ergänzungen denselben Lesestoff enthält; die 370 Seiten
der ersten Ausgabe sind in der vorliegenden verkürzten auf 219 zusammen-
geschmolzen. Die Lektüre soll der **Mittelpunkt des Sprachunterrichts** sein
und die Schülerin durch Schilderungen der Sitten und Gebräuche Englands,
durch Erzählungen aus der Geschichte des Inselvolks in das englische Leben
einführen. Der modernen Novelle ist in verhältnismäßig längeren zusammen-
hängenden Stücken ein breiter Raum zugewiesen, was in mehrfacher Hinsicht
dankeenswert ist, denn so wird das Interesse der Lesenden am Stoff erregt,
sie wird mit dem heute gesprochenen Englisch bekannt gemacht, und, da eine
zu große Mannigfaltigkeit vermieden ist, wird das Verständnis erleichtert
durch Gewöhnung an den Stil einiger weniger Schriftsteller. Als Anhang
ist eine Zusammenstellung von solchen in den Lesebüchern vorkommenden Wen-
dungen gegeben, die einer besonderen Erklärung bedurften, und die teitweise
dem Gedächtnis einprägen sind. Die jedem Stücke angefügten Questions

sollen nicht etwa den Lehrer in seiner Behandlung des Stoffes beschränken sondern der Schülerin bei der Inhaltsangabe des Besprochenen zu Hilfe kommen. Demjenigen, der aus der Praxis weiß, wie schwer es oft hält, die Schülerinnen zu kurzen Inhaltsangaben anzuleiten, wird diese Hilfe willkommen sein. Die 24 Nummern des Buches sind mit A und B bezeichnet und dadurch in zwei parallele Reihen geteilt, so daß man mit Schülerinnen derselben Klasse nicht immer dieselben Stücke zu lesen braucht, sondern etwas Spielraum in der Auswahl hat. Das Wörterverzeichnis ist nicht dem Lesebuche angebunden, es bildet den zweiten Teil von des Verfassers „Hauptregeln der englischen Grammatik“. Wie das „Wörterverzeichnis zum englischen Lesebuch“ giebt es die Aussprache in der Lautschrift an, deren Lesen den Schülerinnen im Anfang allerdings einige Schwierigkeiten bereiten wird, deren Vorzüge indessen so anerkannt sind, daß sie hier wohl nicht weiter hervorgehoben zu werden brauchen. Während in der früheren Ausgabe des Wörterbuches stimmloses th mit th, stimmhaftes mit dh bezeichnet ist, ist in der vorliegenden Ausgabe das Zeichen für ersteres þ, für letzteres ð, welche Zeichen auch von Sweet und anderen Phonetikern angewendet werden. Den Schluß des Buches bilden neun Gedichte.“

Zeitschrift für weibl. Bildung.

122. Dr. John Koch, Hauptregeln der englischen Grammatik nebst Wörterverzeichnis zum kleineren englischen Lesebuch. „Diese Grammatik setzt die Kenntnis des vom Verfasser bearbeiteten „Elementarbuches der englischen Sprache“ von Joelsing voraus und bindet sich streng an das oben besprochene Lesebuch, insofern alle Beispiele demselben entnommen sind. In vielen Fällen wird also die Schülerin mit dem Beispiel schon vertraut sein, ehe die grammatische Erklärung erfolgt. Da die Grammatik ein unveränderter Abdruck von Kochs „Lehrbuch der englischen Sprache“, Teil II, Abteilung 2 ist, so ist ein grammatisches Supplement hinzugefügt worden mit Beispielen aus den im Lesebuch, Ausgabe für Mädchenschulen, neu hinzugekommenen Stücken, dieselben sind mit den Paragraphennummern der betreffenden Regeln versehen. 59 Abschnitte tragen der Übersetzung aus dem Deutschen ins Englische Rechnung. Bei jedem Abschnitt sind genau diejenigen Regeln angegeben, deren Verständnis zur Lösung der Aufgabe erforderlich ist. Der Verfasser hält dabei nicht immer die Reihenfolge fest, sondern verlangt ein gelegentliches Vorgehen seitens des Lehrers. Die Regeln selbst sind für die Oberstufe einer Mädchenschule völlig ausreichend.“

Zeitschrift für weibl. Bildung.

123. „Die von Dr. Koch besorgte neue Auflage wird dazu beitragen, das brauchbare Hilfsmittel in immer weitere Kreise dringen zu lassen.“

Pädagog. Revue.

124. „Die Aussprache wird jetzt phonetisch gelehrt; der grammatische und Übungsstoff ist in Kapitel verteilt, welche die Regeln in induktiver Weise behandeln; ein oder mehrere kleine Lesestücke und an diese sich anschließende

deutsche Übungssätze sind beigelegt. Das Buch gehört also der vermittelnden Richtung an und kann als **ein sehr brauchbares Lehrmittel** bezeichnet werden.“
Gymnasium.

125. „Die Lektüre bildet den Mittelpunkt des gesamten Sprachunterrichts.“ So lautet der Grundsatz, der neuerdings von den Philologen immer allgemeiner angenommen wird, und der auch bei Abfassung der Haeftings-Kochschen Lehrbücher der leitende gewesen ist. Über die Einzelheiten der Methode, nach welcher an der Hand derselben unterrichtet werden soll, ist schon so viel geschrieben worden, daß wir dies hier süglich übergehen können. Was nun die Anlage der vorliegenden Lehrbücher im einzelnen anbelangt, so scheint uns das „Englische Lesebuch“ **vorzüglich geeignet**, die Schüler in den Geist der englischen Sprache einzuführen und sie zu möglichst rascher Aneignung der Konversation zu befähigen. Zur Erreichung dieses letzteren Zwecks könnten wir uns keinen passenderen, mannigfaltigeren Inhalt wünschen, als der ist, der hier geboten wird, und wir halten ihn für Mädchen ganz besonders ansprechend und belehrend. Er gliedert sich wie folgt: I. Geographical Outline of Great Britain and Ireland. II. Sketches of English Life and Manners. III. Useful Knowledge (recht dankenswert, weil in vielen Lesebüchern ganz vernachlässigt, wo nicht vollständig weggelassen). IV. Pictures from English History. V. Tales and Novelles. VI. Poems. Die Stücke der 5. Abteilung haben wir ohne Ausnahme **mit wahrem Vergnügen** gelesen, und wir zweifeln nicht, daß sie nach Inhalt und Form eine **ebenso angenehme wie fruchtbare Klassenlektüre** bilden werden. Namentlich werden der gemüthvolle Washington Irving und die seine Beobachterin des Menschenlebens Mrs. Gaskell der Jugend wohl zusagen. Aber auch die zwei ersten Erzählungen: The Sheltering Rock und The Golden Eagle's Nest aus Prof. Wilsons Feder sind **von ergreifender Wirkung**. Die Auswahl an Poesien ist hingegen ziemlich mager ausgefallen: daß wir darunter aber u. a. auch das köstliche „We are Seven“ entdeckt haben, gereichte uns zu lebhafter Befriedigung. Als sehr dankenswerte Zugaben betrachten wir die in Fußnoten vereinigten „Questions“, die anhangsweise gegebenen „Erklärungen und Redensarten“ (aus den Lesebüchern zusammengestellt) und — last not least — die beiden Karten von Großbritannien und Irland nebst einem übersichtlichen Plan von London. — Die „Hauptregeln der englischen Grammatik“ schließen sich insofern aufs engste an das „Kleine englische Lesebuch“ an, als hier Musterätze aus den Lesebüchern gegeben sind, um die einzelnen Regeln der Grammatik einzuüben. Die Grammatik selbst schließt sich daran an. In übersichtlicher Darstellung ist in 133 Paragraphen das für Mädchenschulen Wünschenswerte gegeben, unter stetem Hinweis auf die in den Lesebüchern des „Nl. Lesebuchs“ gebotenen Beispiele. Als dritte Abteilung folgen 55 „grammatische Aufgaben“, d. h. Übungssätze zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische behufs weiterer Einprägung der gelernten Formeln und Regeln. Ein umfangreiches, mit Rücksicht auf den im Lesebuch gegebenen Lehrstoff wohl vollständig zu nennendes Wörterverzeichnis mit

durchgängiger Aussprachebezeichnung in Lautschrift schließt das Buch ab. Obwohl die Joelfing'schen Lehrbücher einer weiteren Empfehlung nicht bedürften, so sei doch nachdrücklich darauf hingewiesen, daß sie in der Koch'schen Bearbeitung nicht nur nichts an Brauchbarkeit verloren, sondern nach dieser Richtung wesentlich gewonnen haben. Der Verleger hat ebenfalls das Seine gethan, um sie durch sorgfältige Ausstattung zu guten Schulbüchern zu gestalten."

Litteraturblatt der Deutschen Lehrerzeitung.

126. „Dies bekannte Buch liegt jetzt in 25. Auflage vor. Es giebt grammatischen Stoff und Übersetzungshülfe, beide stets eng verknüpft; **den Mittelpunkt bilden aber zusammenhängende englische Lesehülfe.** Zusammenhanglose Einzelsätze mag heutzutage glücklicherweise kaum noch ein Schulschriftsteller zu bieten; mit Schrecken denke ich an Ploetz, wo es heißt: Cäsar wurde von Brutus ermordet. Paris liegt an der Seine. Werdet Ihr morgen ins Theater gehen? Es ist früh, fürs Vaterland zu sterben u. s. w. — Nun hat ja auch Joelsing Einzelsätze, aber sie schließen sich an das Lesestück an, sie bleiben innerhalb des Rahmens desselben, und dadurch wird es vermieden, daß der Schüler von einer Vorstellung zur andern gesagt wird und es ihm entweder wie ein Rührstab im Kopfe herumgeht oder — was wohl das Gewöhnlichere ist — er sich das Denken über den Inhalt überhaupt abgewöhnt. Da das Lesestück durch Frage und Antwort vollständig durchgearbeitet wird, so sehe ich eigentlich nicht ein, wozu am Schlusse noch besondere Stoffe zu Sprachübungen geboten werden; doch kann man sie sich als Zugabe gefallen lassen. Sie behandeln Dinge des alltäglichen Lebens und sollen wohl den neueren Strömungen, die das „Praktische“ betonen, Rechnung tragen. **Die Aussprachebezeichnung ist sorgfältig,** Druckfehler sind mir nicht aufgefallen. Ausstattung, Druck und Einband sind sehr zu loben. Joelsing-Kochs Elementarbuch würde ich, wenn ich zu wählen hätte, dem von Gesenius vorziehen.“

Tägl. Rundschau.

127. „... Auch dies Buch verdient durchaus den freifälligen Ruf, den sich die Koch'schen Lehrbücher überhaupt seit Jahren erworben haben.“

Berlin.

Moriz.

128. „Das Werk ist durchaus den neuesten Forderungen entsprechend und steht auf dem Sweet-Victor'schen Standpunkte. Vor allem hat das Lesebuch den Vorzug, daß es mit 2 Karten (plan of London, map of England and Scotland) versehen ist und die Schülerin mit den wichtigsten Einrichtungen, Gebräuchen und Anschauungen der Engländer, mit ihrem Lande und einigen hervorragenden Gestalten aus ihrer Geschichte näher bekannt macht. . . . Das ganze Werk, Lesebuch nebst Grammatik und Wörterbuch, ist wegen der tüchtigen und sorgfältigen Bearbeitung sowohl als auch wegen des Standpunktes, den die Verfasser einnehmen, **unbedingt zu empfehlen.**“

Düsseldorf.

Schmitz, Gymnasiallehrer.

129. „Ein im deutschen Reiche viel gebrauchtes Lehrbuch der englischen Sprache liegt in neuer Auflage, beziehungsweise neuer Bearbeitung vor. Teil I, das Elementarbuch, ist, von einigen Verbesserungen und einer kleinen Zugabe abgesehen, ein Neuabdruck der 23. Auflage, welche bereits in einem früheren Bande dieser Zeitschrift (1888, S. 911) einer Besprechung unterzogen wurde. Wir können uns dem daselbst abgegebenen günstigen Urtheile vollinhaltlich anschließen, wie wir auch die wenigen vorgebrachten Bedenken teilen. Teil II, die verkürzte Mittelstufe, soll ein Lehrbuch bieten, welches 'zwar nach den Grundsätzen der ursprünglichen Ausgabe bearbeitet ist, jedoch einen weniger ausgedehnten Lese- und Lehrstoff umfaßt, um so auch in Anstalten verwendet werden zu können, die dem Englischen nur einen kürzeren Kursus oder nur eine beschränkte Stundenzahl widmen'. Das Lesebuch weist folgende Abteilungen auf: I. A Geographical Outline of Great Britain and Ireland (1-16), II. Sketches of English Life and Manners (17-32), III. Pictures from English History (33-100), IV. Tales and Novelles (100 bis 171), V. Poems (172-183). Am Fuße der Seite giebt der Verf. Fragen und am Schlusse werden die vorkommenden Redensarten erklärt. Die 'Hauptregeln' bringen im wesentlichen die Syntax mit kurzer Wiederholung des gesamten, im Elementarbuch verarbeiteten Stoffes, um das Buch unabhängig von jenem verwendbar zu machen. Zur Einübung der Regeln finden sich von S. 74 an Übersetzungsübungen, deren Beispiele sich auf die im Lesebuch enthaltenen Stücke beziehen. Die dritte Abteilung endlich bildet das Wörterverzeichnis, mit vollständigen Transcriptionen. Bei dem Umstande, daß die landläufigen Wörterbücher durchgehends eine veraltete Aussprache aufweisen, ist ein solches Verzeichnis sehr nützlich. Es mangelt uns an Raum, im einzelnen näher auf das vorliegende Buch einzugehen; die Bemerkung genügt, daß wir eine tüchtige, mit Verständnis durchgeführte Arbeit vor uns haben.“

130. „Die volle Anerkennung, die den ersten beiden Theilen des Förling-Rochschen Lehrbuches in der Fachpresse gezollt worden ist, muß auch auf den vorliegenden letzten Teil ausgedehnt werden. Die Gliederung des Stoffes ist so übersichtlich, die Darstellung so gefällig, die Behandlung so erschöpfend, daß das Buch selbst den weitgehendsten Anforderungen gerecht wird. Der besondere Vorzug dieses Werkes vor anderen Werken gleicher Art besteht in der meisterhaften Behandlung der Lautphysiologie. Während die meisten Grammatiker in der Behandlung der Aussprache von dem Schriftzeichen ausgehen und für jeden Vokal oder Diphthong die verschiedenen Klangfarben aufzählen, geht Dr. Roch den umgekehrten und naturgemäßen Weg: Er erklärt erst die Bildung des Lautes und giebt dann die verschiedenen dafür vorkommenden Lautzeichen. Den Schluß des Abschnittes über die Aussprache bildet eine geschickt zusammengestellte Übersicht über die Gattung der einzelnen Lautzeichen, welche als Schluß zu dem ganzen Kapitel dient.

Das Werk wird sich jedenfalls viele Freunde erwerben.“

Pädagogische Reform.

131. „Die vorliegende wissenschaftliche Grammatik bildet gewissermaßen den Schlußstein zu den Lehrbüchern der englischen Sprache von Zoellner-Koch. Wir begrüßen in dem Buche einen guten alten Bekannten in einem neuen Gewande. Die Zoellnerschen Lehrbücher erfreuen sich schon lange eines guten Rufes in der Lehrerwelt; und wenn Dr. Koch mit geschickter Hand eine Umarbeitung auch des obigen Teiles derselben vorgenommen hat, so war diese durch die fortschreitende Sprachforschung und durch die Anforderungen geboten, welche die Gegenwart an eine wissenschaftliche Grammatik stellt.

Die Anordnung und Einteilung des Stoffes ist im wesentlichen dieselbe geblieben. Eine strengere Scheidung zwischen Laut-, Wort- und Satzlehre ist durchgeführt worden. Die phonetischen Erörterungen, sowie der Abschnitt über die Aussprache finden besonders unseren ungeteilten Beifall.

Die grammatischen Regeln, kurz und klar gefaßt, werden durch einen großen Reichtum von Beispielen aus englischen Klassikern dem Lernenden aufs beste veranschaulicht. Die Grammatik ist besonders für höhere Lehranstalten bestimmt. Sie wird aber auch dem Autodidakt ein willkommenes Nachschlagebuch sein, in welchem er Aufklärung über mancherlei sprachliche Eigenheiten nicht vergeblich sucht.

Die Neubearbeitung wird gewiß dazu dienen, dem beliebten Lehrbuche neue Freunde zu erwerben.“

Deutsche Schulzeitung.

132. „It would be impossible for me to conclude this review of a book which favourably testifies to German scholarship, without pointing out some chapters and sections, which, to me at least, seem to be particularly beautiful and methodical. I mention the treatment of the article, the rules on the place of the adjective, the discussion on the gender of substantives, the syntax (almost as a whole), the use of prepositions and adverbs, etc etc. Moreover, the way in which Dr. Koch has treated of most subjects is both new and unconventional. In a word, our students for A will find here a grammar as fresh as Mason's, but entering into more details, and with a constant view to all the differences, which the German and the English language offer. This book will undoubtedly be widely read; may a second edition, soon to follow, I hope, be one step nearer to perfection, and may my appreciative review of this work be a humble attempt at making it more useful and complete.“

Taalstudie.

133. „Obwohl dem Ref. eine Vergleichung der Bearbeitung mit den früheren Auflagen nicht möglich war, zweifelt er nicht, daß der auf anglitistischem Gebiete wohlbekannte Verf. das beliebte Buch in allen Teilen sehr verbessert und vervollständigt hat. Besonders sei ihm wärmste Anerkennung für das Einfügen eines besonderen Kapitels über Phonetik und Aussprache gezollt!“

Deutsche Literaturzeitung.

134. „Das vorliegende Lehrbuch der englischen Sprache gliedert sich in drei Teile. Es behandelt in Buch I die Lautlehre, in Buch II und III die Wortlehre und in Buch IV und V die Satzlehre. Eine strenge Scheidung in diese drei Teile entspricht ganz unserer Überzeugung. Auch kann es nur den Beifall des Lehrenden finden, für diese Stufe das Wichtigste über die Herkunft und den Wert der einzelnen Laute zu geben, da ein angeborener Dialekt neben dem bessernden Einflusse eines wirklich gutsprechenden Lehrers nur noch auf diesem Wege, nämlich durch Hinweis auf die ausführenden Organe und das stete Zusammenwirken derselben, wirksam zu bekämpfen ist.

Die Beispiele sind aus einer so reichen Zahl von Klassikern gewählt, daß die Erläuterungen sowohl für den Schüler der Oberstufe als auch für den angehenden Studierenden vollständig ausreichen.

Wir können darum dies Buch auch in seiner neuen Gestalt als **Nachschlagebuch** bei schwieriger Lektüre nur empfehlen.“

Zeitung für das höhere Unterrichtswesen.

135. „Die Hoefling-Rochsche Grammatik ist eine wissenschaftliche nicht in dem Sinne, daß sie die historische Entwicklung der Sprache zum Gegenstand hat. Sie beschäftigt sich im ganzen nur mit dem heutigen Englisch, und der große Umfang ist hauptsächlich durch die Ausführlichkeit der Regeln und die Fülle der Beispielsätze herbeigeführt. Hierdurch, sowie durch die große Zuverlässigkeit des Gebotenen wird sie zu **einem sehr wertvollen Hilfsmittel** auch für den Lehrer, welcher nach anderen Lehrbüchern unterrichtet.“

Gymnasium.

136. „Welchen Fortschritt die neue Auflage in der Konstatierung und Erklärung der sprachlichen Thatfachen bedeutet, kann man aus folgenden Beispielen ersehen

Es wäre leicht, die Zahl der Beispiele hierfür sehr bedeutend zu vermehren, aber die Lektüre weniger Seiten genügt, um in dem Leser die Überzeugung hervorzurufen, daß wir es mit einem Fachmanne zu thun haben, der das Gesamtgebiet der englischen Grammatik überblickt und der keine Mühe scheut, das in Frage stehende Buch thatsächlich up to date zu gestalten.“

Zeitschrift für das Real Schulwesen.

137. „An brauchbaren englischen Chrestomathien ist bei uns kein Mangel; doch möchten wir die Aufmerksamkeit der Fachgenossen auf das Hoefling'sche Lesebuch lenken, dem John Koch eine vollständig neue Fassung gegeben hat. Es entspricht durchaus den Grundsätzen, die heutzutage die Pädagogik bei derartigen Werken beobachten wissen will: es enthält eine **vortreffliche Auswahl** in gutem Englisch geschriebener Abhandlungen, Erzählungen und Gedichte, die ganz geeignet sind die Schüler mit Land und Leuten, mit englischen Sitten und Gebräuchen, mit englischer Geschichte bekannt zu machen (eine Auswahl übrigens, bei der der Verfasser recht selbständig verfahren ist); es giebt in sich abgeschlossene längere Stücke, es bietet, was die Chrestomathien sonst außer acht lassen, eine recht brauchbare, das Wissen

und Können des Schülers möglichst zu fördern suchende Präparation am Schluß des Buches . . . Die Ausstattung ist vorzüglich."

Litteraturblatt für german. und roman. Philologie.

138. „Der eigentliche Unterrichtsstoff, der eingeübt werden soll, ist auf 18 Kapitel verteilt, denen eine zweite Reihe von Übungsstücken angehängt ist. Auf diesem beschränkten Raum von 72 Seiten (12—84) ist alles Nötige aus der elementaren Grammatik, das zur Einführung in die Lektüre erforderlich, enthalten. Diese weise Beschränkung des trodden Regelwerkes halten wir für einen wesentlichen Vorzug des Buches . . . Die Auswahl solcher zusammenhängender Stücke ist ein zweiter, nicht zu unterschätzender Vorzug des Buches, und jede fernere Vermehrung derselben wird ihm zum Vorteil gereichen.

Die Regeln sind kurz und präzis gefaßt und sorgfältig zusammengestellt; für ein Muster solcher Zusammenstellung halten wir diejenige über das Zahlwort in Kapitel 15.

Die äußere Ausstattung aller vier Bücher ist ausgezeichnet und der Preis dabei (zusammen, schön gebunden 9,55 Mk.) ein sehr mäßiger; ganz besonders zu loben ist der Druck."

Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen.

139. Der alte Joelsing in neuer Gestalt; aber so, daß man seine Freude daran haben kann. Schon die Art, welche Dr. J. Koch die lautphysiologischen Grundlagen der englischen Sprache darstellt, spricht durchaus an; er weist dabei passend die Unterschiede der deutschen und englischen Sprache auf. Es ist alles gegeben, was in ein Elementarbuch gehört. Auf jeden grammatischen Abschnitt folgen Lesestücke und Übungssätze, deren Stoff und Ausdrucksweise sich stets an Vorhergehendes anlehnt. Von vornherein werden die Eigentümlichkeiten der englischen Sprache berücksichtigt, und die Auswahl der Lehrstücke ist mit großer Geschick vorgenommen. Das Werk gehört zu den hervorragend guten Büchern seiner Art."

Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht.

140. „Wir haben unsere Ansicht längst dahin ausgesprochen, daß bei der Kompliziertheit der englischen Aussprache, bei der Unmöglichkeit, durchgehende Regeln aufzustellen, eine Aussprachebezeichnung nicht ausführlich genug sein kann, und begrüßen es daher mit Freuden, in den altbewährten englischen Lehrbüchern von Joelsing endlich einmal das Ideal eines Aussprachsystems gefunden zu haben. Der Neubearbeiter des Joelsing'schen Lehrbuchs, der durch seine Chaucersstudien allbekannte Neuphilolog Dr. John Koch, hat es trefflich verstanden, die Ergebnisse der Lautphysiologie, eines der jüngsten Kinder der Sprachwissenschaft, für sein Aussprachsystem zu verwerten. Wer die kurzen und klaren Anleitungen über die Hervorbringung der englischen Laute, über Accentuierung und die quantitativen Verhältnisse der Silben sich gründlich zu eigen macht, kann sicher sein, daß er in der Aussprache nicht das Kreuz erblicken wird, als welches dieselbe bisher mit Recht betrachtet wurde. — Auch im übrigen zeigen die neu-

bearbeiteten Bücher große pädagogische Erfahrung und ein außerordentlich methodisches Geschick. Die Art und Weise des Verfassers, die Schüler von den ersten Anfängen an in die Eigentümlichkeiten der englischen Ausdrucksweise einzuführen . . . diese Idee muß als eine höchst glückliche bezeichnet werden. Auch die Wahl der Lehrstücke ist eine sehr passende. Es wechseln Sätze, deren Stoff dem praktischen, gewerblichen und geschichtlichen Leben entnommen, mit Briefen und Questionnären ab. Eine wahrhafte Fülle von Lesematerial aber ist in dem der Mittellstufe beigegebenen großen englischen Lesebuch enthalten (370 Seiten). Wir sind begierig, auch das Lehrbuch für den wissenschaftlichen Unterricht (das also gewissermaßen die Oberstufe zu den oben besprochenen Büchern bildet) in die Hand zu bekommen, bemerken aber schon jetzt, daß wir der oben angeführten Vorgänge, besonders der trefflichen Aussprachebezeichnung wegen dem Schüler wie selbst dem Autodidakten keine besseren englischen Lehrbücher in die Hand zu geben wüßten."

Deutsche Schulzeitung.

141. „Hauptzweck des wohlbekannten und verdienten Verfassers, Dr. John Koch, bei der gänglichen Umarbeitung der Joelsing'schen Grammatik war, dieselbe den gegenwärtigen Bestrebungen des Sprachunterrichts anzupassen. Die Phonetik nimmt daher eine gewichtige, wenn auch maßvolle Stellung bei der Lehre von der Aussprache ein, das Lesebuch wird im 2., 3. und 4. Jahr zum Mittelpunkt des Unterrichts.

Die Hauptvorzüge des Buches sind nach meiner Ansicht die vernünftige Anlehnung an die analytische Methode mit Berücksichtigung der Vorteile der synthetischen, die sorgfältige Behandlung der Aussprache, die Betonung der Kenntnis von Land und Volk."

Die Lehrerin in Schule und Haus.

142. „ . . Der Wert des Buches ist längst anerkannt; besonders hervorzuheben ist aber noch die vorzügliche Ausstattung, die zum fleißigen Lernen reizt."

Haus und Schule. .

143. „Der vorliegende „Joelsing-Koch“, so müssen wir ohne Vorurteil gestehen, ist ein Schulbuch, mit welchem durch eine allerdings geschickte und einsichtsvolle Neubearbeitung des ehemaligen Joelsing'schen Elementarbuches, unter gleichzeitiger Berücksichtigung sowohl in unserer Gegenwart mehr und mehr zu Tage getretenen Ergebnisse der englischen Sprachwissenschaft wie der inzwischen gleichfalls geklärten pädagogischen Ansichten, eine Aufgabe gelöst ist, der wir unseren Beifall nicht versagen mögen. Wohl ist unser alter „Joelsing“ in seiner Verjüngung als „Joelsing-Koch“ kaum wieder zu erkennen. Aber das liegt in der Natur der Sache. Herrn John Koch dagegen ist — und das erscheint uns als Hauptsache! — mit seiner Neubearbeitung eines alten, sonst für unsere Gegenwart kaum noch mit einigen Nutzen verwendbaren Buches ein vorgenommener Wurf unzweifelhaft gelungen;

und seine Arbeit ist vielleicht gerade daher um so mehr eine **verdienstliche** und **hauenswerte** zu nennen."

Pädagogisches Litteraturblatt.

144. „Das Buch, dessen II. Teil jedenfalls ein hervorragendes Lehrmittel ist, kann für den **englischen Unterricht vorzüglich empfohlen werden.**“

Zeitschr ist für weibliche Bildung.

145. „Die Bearbeitung der 22. Auflage des bewährten Joelsing'schen Lehrbuchs ist von der berufenen Hand des durch seine Chaucer-Studien bekannten Dr. Koch erfolgt. Bedeutende Verbesserungen sind zu bemerken, so die Darstellung der Aussprache auf lautphysiologischer Grundlage. Die Lesestücke verfolgen von Anfang an das Ziel, die Schüler in die englische Ausdrucksweise einzuführen. Zur Belegung der grammatikalischen Regeln sind inuner wieder die bereits in der Lektüre vorkommenden Sätze verwendet und dadurch ist eine natürliche Brücke zwischen beiden hergestellt. Auch das Wörterverzeichnis ist sehr gründlich bearbeitet, so daß diese **neue Auflage aufs wärmste zu empfehlen ist.**“

Zeitschrift für das höhere Unterrichtswesen Deutschlands.

146. „... Mit dem Joelsing-Koch'schen Elementarbuch habe ich im Unterricht jederzeit gute Erfahrungen gemacht, und kann die neue, wesentlich verbesserte Auflage nach ihrer sorgfältigen Prüfung allen Fachgenossen auf das wärmste empfehlen.“

Herrigs Archiv.

147. Über den zweiten Teil des Werkes heißt es:

„So schließt sich dasselbe in würdiger Weise an das Elementarbuch, dessen Gang und Einrichtung an. Ausstattung und Druck sind sauber und gut; das Verständnis der lokalen Beziehungen des Textes wird durch eine Karte von London, von Großbritannien und von Irland beschleunigt. Ausgezeichnet sind in derselben (der Grammatik) die fortdauernden zahlenmäßig geführten Hinweise auf das Lesebuch. Nehmen wir hierzu das musterhaft ausgearbeitete und mit durchgängiger phonetischer Transkription versehene Wörterbuch, so haben wir in dem Ganzen wieder **eine Gabe, die sich sehen lassen kann** und auch vor den Reformern Gnade finden muß.“

Pädagogischer Jahresbericht.

148. „Das „Englische Lesebuch“ von Dr. John Koch (Berlin 1886) bildet einen Teil des größeren Unterrichtswerkes von Joelsing-Koch. Während das „Elementarbuch“ für die erste Stufe berechnet ist und in der 22. Auflage wesentlich umgearbeitet wurde, besteht für die Mittelstufe außer oben genanntem Lehrmittel noch eine „Kurzgefaßte Grammatik“ mit Übungen. Wenn dabei an manchen Stellen Kürzungen und Zusammenziehungen vorgenommen worden sind, um nicht allzu lange bei demselben Gegenstande verweilen zu müssen oder den Anfängern Einzelheiten zu bieten, die sie vermöge ihrer Gesamtbildung noch nicht hinreichend verstehen, so ist dies nur zu billigen; ganz aus demselben Grunde ist der verfrühte Gebrauch von

Spezialausgaben größerer, zusammenhängender Werke durchaus schädlich und verwerflich.

Dies sind die Gesichtspunkte, welche bei der Auswahl und Zusammenstellung der Stücke maßgebend waren, und man wird dieselben im allgemeinen als richtig anerkennen müssen. Der Schluß des Lesebuches bringt einige der bekanntesten Gedichte (S. 315—320) und eine kurze „Outline of English Literature“. Eine schätzenswerte Beigabe sind die „Erklärungen und Redensarten“, die einerseits dem Schüler über Schwierigkeiten aller Art hinweghelfen, andererseits auch recht viel phraseologisch wichtiges Material zum Memorieren enthalten. Die den einzelnen Stücken beigelegten „Questions“ sind dazu berechnet, die erste Anleitung zu Sprechübungen zu geben und den Schüler zur Auffindung der Hauptpunkte des Inhalts anzuleiten.

In letzter Linie ist zu erwähnen, daß ein ausführliches „Wörterverzeichnis“ (in einem besonderen Bande) dem Schüler die Anschaffung eines größeren Wörterbuches erspart; daselbe hat den Vorteil, daß es eine genaue Bezeichnung der Aussprache nach einem ziemlich leicht verständlichen Schriftsystem giebt.“

Centralorgan für die Interessen des Real Schulwesens.

149. „In der vorliegenden Bearbeitung kann das Elementarbuch sowohl nach der älteren als nach der neueren Unterrichtsweise verwertet werden. Das Lesebuch soll den Lesestoff zum Mittelpunkt des englischen Unterrichts machen. Dieser soll die Schüler nicht bloß in die englische Sprache, sondern auch in das englische Leben, die Geschichte, Geographie, Litteratur u. s. w. einführen. Die Auswahl ist wohlgetroffen. In der Kurzgefaßten Grammatik hat Koch die Beispiele mit Recht aus dem Lesebuch genommen.“

Internationale Zeitschrift für allgem. Sprachwissenschaft.

150. „Bei der unmäßigen Fruchtbarkeit, welche heutzutage namentlich auch auf dem Gebiete der neu sprachlichen Unterrichtsbücher herrscht und die nachgerade zu einer litterarischen Sündflut angewachsen ist, wird es einem Rezensenten in der That wohl um die Brust, wenn er sich mit Lehrbüchern wie die von Prof. Dr. Foellling und von Dr. John Koch bearbeiteten befassen kann. Der erste Teil liegt bereits in der 25. Auflage vor. Wer die Schwierigkeiten kennt, mit welchen die Erlernung der englischen Aussprache verbunden ist, der wird lebhaft die in Foellling-Koch beobachtete Methode begrüßen, welche den Unterricht in der englischen Aussprache auf lantphysiologischer Grundlage praktisch durchführt. Diese Methode sichert ohne Zweifel vorzügliche Erfolge. Das erwähnte Lehrbuch lehnt sich dabei nicht an die nicht selten unrichtige Aussprachebezeichnung landläufiger Wörterbücher, sondern an das lebendige, im guten Londoner English gebrauchte Wort an. Der Plan dieses Lehrbuches, das in einem Jahreskurs bequemt durchgenommen werden kann, ist, den Schüler gleich anfangs durch leichtere Lesestücke in die englische Ausdrucksweise einzuführen.“

An das „Elementarbuch“ reiht sich das „Englische Lesebuch“, welches von dem Grundsätze ausgeht, die Lektüre zum Mittelpunkte des sprachlichen

Unterrichts zu machen. **Das Lesebuch ist mit vorzüglichem pädagogisch-didaktischem Geschick ausgewählt und zusammengestellt worden.** Der Schüler wird da mit der Geographie Großbritanniens bekannt gemacht, er wird in englisches Homelife eingeführt, er lernt die reiche Geschichte des englischen Volkes kennen, wie sie das Meisterwerk des Historikers Green erzählt, ferner bilden Erzählungen und Novellen, englisches Schulleben nach dem berühmten Buche „Tom Browns School-Days“, Skizzen von Irving, Gedichte, ein Grundriß (Outline) der englischen Literatur und schließlich Erklärungen und Redensarten, welche das Verständnis der einzelnen Lesestücke erleichtern, den Inhalt dieses Buches, dem überdies ein Plan von London und Karten von Großbritannien beigegeben sind. Wir können unser Urteil über dasselbe in die Worte fassen: **Kochs englisches Lesebuch ist ohne Frage weit aus das beste seiner Art.** Sein Gebrauch wird dem Schüler noch wesentlich erleichtert durch das von Thiem und Koch eigens bearbeitete „Wörterverzeichnis“, wobei die nach den lautphysiologischen Gesetzen durchgeführte Bezeichnung der Aussprache zu einem vorzüglichen Charakter des Buches wird.

Die „Grammatik nebst Übungen zum Englischen Lesebuch“ (Abteilung B) hat als Voraussetzung das Elementarbuch. **Das Regelmaterial zeichnet sich aus durch Klarheit und Schärfe der Fassung;** manchmal hat sich der Autor mehr auf ein andenkungsreiches Verfahren beschränkt, die Ergänzung dem Lehrer zuschiebend. Die eingestreuten Beispiele schließen sich ohne Ausnahme dem schon erwähnten „Lesebuch“ an. Durch ihre gedrungene Form bilden sie einen ausgezeichneten Remortierstoff.

Mag man nun die Joellings-Kochschen Schulbücher in ihrer Gesamtheit oder im einzelnen im Auge haben, stets wird man zu dem ehrenvollen Urteile gelangen: *they are second to none!* Papier und Trud sind mustergültig.

Litteraturblatt für katholische Erzieher.

151. „Dr. John Koch, of Berlin, the translator and editor of Chaucer's Minor Poems, has lately published a capital English-German Dictionary — with the pronunciation in phonetics — to his well-known Reading-Book and Grammar of Modern English. **All three books are very carefully edited** — though a few phrases in the Reading-Book are archaic — and must be of real use to German students.“

The Academy.

(Fortsetzung der Urteile.)

152. Bei der großen Anzahl der vorangegangenen Auflagen dieses trefflichen Lehrbuchs können wir den allgemeinen Plan desselben als bekannt voraussetzen. Die Änderungen in der vorliegenden Auflage, durch welche das „Elementarbuch“ den Forderungen der neuen „Lehrpläne und Lehraufgaben“ gerecht wird, sind durchaus als Verbesserungen zu bezeichnen und machen sich namentlich bemerkbar in 1. der Verwendung der phonetischen Transcription, die wesentlich zurücktrat, und im grammatischen Teil mit geringen, berechtigten Ausnahmen nur in Form von Fußnoten erscheint, 2. der Lautlehre, 3. der Beigabe von Beispielen zu Sprechübungen und 4. der äußeren Ausstattung des Buches. Natürlich wurden auch sonst stellenweise kleine Besserungen vorgenommen, doch hat sich der Herr Bearbeiter möglichste Reserve angesetzt, um die Verwendung älterer Ausgaben neben der jetzigen beim Unterricht nicht unmöglich zu machen. Das bisherige Schlussstück „The Sovereigns of England“ wurde ausgeschieden und der Mittelstufe zugewiesen.

Dass die Lautschrift nicht völlig beseitigt wurde, wird gewiß Zustimmung finden; denn wenn dieselbe auch in der Schule selbst entbehrt werden könnte, so ist sie doch die einzige Ratgeberin des Schülers bei der häuslichen Arbeit, und besonders dem — etwa insofern von Krankheit — zurückgebliebenen und auf selbstständiges Nachholen größerer Partien Angewiesenen geradezu unentbehrlich.

Für die Lautlehre setzt Verfasser voraus, „dass der Lehrer den Schüler genauer aufmerksam macht, wie die Lage der Sprachwerkzeuge sich bei der Bildung der einzelnen Laute ändert, was jetzt im Lehrbuche nur kurz angedeutet ist. Bei der Darstellung der Vokale ist mit dem vordersten, i, zu beginnen und dann zu zeigen, wie bei dem weiteren Zurückziehen der Zunge nach dem Schlunde und der entsprechenden Stellung der Lippen die anderen Vokale (e, a, o, u) entstehen u. s. f.“

Eine dankenswerte Bereicherung hat das „Elementarbuch“ durch die Beigabe von Beispielen für Sprechübungen erfahren. Zunächst sind unter jedes Kapitel „Questions“ über den Inhalt der in demselben verarbeiteten Lesestücke eingefügt, und dann sind pag. 172–184 zusammenhängende „Materials for Conversation“ hinzugekommen. Besonders letztere werden gewiß allgemeine Anerkennung finden, da sie in der That vortrefflich geeignet sind, eine einfache Conversation über die dem Schüler zunächst liegenden Themata (Einrichtung des Schulzimmers, Schulsrequisiten, Schulleben, Sprachunterricht, Rechnen, Geographie u. s. w., Spiele, Mahlzeiten, Wohnung, Garten, Weltgegenden, Jahreszeiten, Himmelskörper u. s. w., für Mädchen auch weibliche Handarbeiten u. ä.) vorzubereiten. Schließlich dient die äußere Ausstattung der neuen Auflage alles Lob und ist namentlich für die Uebersichtlichkeit des Inhalts durch Anwendung verschiedener Schriftsätze u. s. w. alles mögliche gethan. Auch der Druck zeichnet sich durch große Korrektheit aus.

Anglia.

Wörterbuch
der
französischen und deutschen
Umgangssprache.

Enthaltend auch:

1. *Die gebräuchlichsten technischen und Handelsausdrücke.*
2. *Die Eigennamen, deren Schreibung in beiden Sprachen abweicht.*
3. *Die genaue Angabe der Aussprache.*
4. *Deklinations- und Konjugationstabellen, sowie die Angabe der hauptsächlichsten, grammatikalischen Schwierigkeiten.*
5. *Für die Bedürfnisse des Reiseverkehrs berechnete Gespräche etc.*

Von

Dr. G. van Muyden

und **Prof. E. B. Lang.**

Elegant und dauerhaft gebunden.

Preis in 1 Bande M. 4.—,

in 3 Bändchen in Etui M. 4.50.

Wörterbuch
der
englischen und deutschen
Umgangssprache

mit

genauer Angabe der Aussprache.
Deklinations- und Konjugationstabellen, Gesprächen für den Reiseverkehr etc.

von

Dr. Martin Krummacher,

Director d. städt. höh. Mädchenschule mit
Lehrerinnen-Seminar in Kassel.

Elegant und dauerhaft gebunden.

Preis in 1 Bande M. 4.—,

in 3 Bändchen in Etui M. 4.50.

..... Ein gutes Buch, so gut, daß ich es warm empfehlen werde. Sie haben sich mit dem Verlag dieses höchst verständnisvoll gearbeiteten und äußerst geschmackvoll ausgestatteten Buches ein wahres Verdienst erworben. Das speziell die Lautschrift betrifft, so ist dieselbe in keinem der vorhandenen Wörterbücher so gut wie in diesem.

Dr. Franz Meyer,

Professor in München.

..... Dasselbe bildet m. E. eine ganz vortreffliche Leistung und füllt eine lang empfundene Lücke aus. Die Ausstattung ist vortrefflich, die konsequente Umschrift höchst wertvoll. Ich habe nicht wenige Stichproben mit dem Buche angestellt und es hat mich bei meinen wohlterwogenen Befragungen nie im Stich gelassen.

Reichenbach i. Schl.

Dr. A. Aftinghard,

Lehrer.

Was das in Ihrem Verlage erschienene Wörterbuch von Krummacher betrifft, so bin ich der Meinung, daß dasselbe alle ähnlichen Wörterbücher gleichen Umfangs übertrifft, und habe ich es nicht nur meinen Schülern, sondern auch Engländern, mit denen ich vielfach in Verührung komme, warm empfohlen.

Berlin.

Dr. G. Krüger.

Das Wörterbuch habe ich genau durchgesehen und kann und werde ich es meinen Schülern zur Anschaffung empfehlen. Es ist das beste und billigste unter den Schul-Wörterbüchern.

A. Boule,

Konnen-Schule und St. Petri-Schule in St. Petersburg.

 Soeben erschien:

ENGLISCHES LESE- UND ÜBUNGSBUCH.

UNTERSTUFE.

VON

WILHELM VIETOR UND FRANZ DÖRR.

ENGLISCHES LESEBUCH.

DRITTE AUFLAGE.

SIEBENTES UND ACHTES TAUSEND.



Preis: in Leinw. geb. 2 Mk. 80 Pf.

LEIPZIG,

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER.

1893.

 Freiexemplare zur Prüfung behufs event. Einführung stehen den Kk. Direktoren und Fachlehrern zu Diensten.

AUS DEM VORWORT ZUR ERSTEN AUFLAGE.

Das 1879 in Aussicht gestellte Lesebuch erscheint hier endlich. Da der Herausgeber der „Formenlehre“, welcher dasselbe geplant hatte, inzwischen in die akademische Karriere übergegangen ist, hat er sich einen alten Schulfreund, der als Schulmann thätig ist, zur Hilfe herangezogen. Die gemeinschaftliche Arbeit begann Ende 1884. Es ist uns nicht gelungen, schnell zu arbeiten, und wir kommen etwas spät. Inzwischen hat die Bewegung, zu deren ersten Zeichen die „Formenlehre“ wohl gehört, an Boden und Kraft außerordentlich gewonnen, und an ihrem endlichen Siege werden wohl nur sehr Kleinmütige noch zweifeln. Es ist auch schon manches Schulbuch erschienen, das ihr zu dienen verspricht, und es mag vielleicht scheinen, als wenn wir etwas nachgehinkt kämen. Hierüber zu entscheiden, müssen wir den verehrten Fachgenossen überlassen, denen wir das Ergebnis unserer Arbeit hiermit vorlegen.

Wir haben die Sache nicht gerade leicht genommen. Das Inhaltsverzeichnis zeigt schon, daß wir vieles von englischer Schul- und Jugendlitteratur benutzt haben. Noch mehr aber haben wir nur prüfen und als nicht benutzbar beseitigen können. Trotzdem halten wir selbst unsere Auswahl noch keineswegs für untadelhaft. Es ist eben ein erster Versuch. Wir haben uns dabei bemüht, durch die von uns ausgewählten Sachen zu ermöglichen, daß der Lehrer, welcher das Buch benutzt, seine Schüler in das Leben englischer Kinder einführe. Dieser Absicht entspricht die Anordnung nach inhaltlich zusammengehörigen Abschnitten, welche das Leben des Kindes in Haus und Schule, Hof und Garten, Feld, Wiese und Wald, in Stadt und Land und zur See, in Scherz und Ernst vorführen. Wir denken uns die Benutzung des Lesebuchs mög-

lich für mindestens zwei Jahre, eher für eine längere als für eine kürzere Zeit. Demgemäß haben wir zwei Teile, von welchen der erstere leichtere Texte bringt, die sich auf einfachere Verhältnisse beziehen, während der zweite weitere Kreise umfaßt und schwerere und umfangreichere Stücke vorführt. . . . Angehängt sind einige Märchen, sowie eine Anzahl leichter Sachen über die Jahreszeiten. Über die Märchen wollen wir hier weiter nichts sagen, als daß sogar eine fast nur ihretwegen unternommene Fahrt nach London mit zehntägigem Suchen im Britischen Museum nichts Besseres zu Tage gefördert hat. Die Jahreszeiten stehen besonders, um volle Freiheit der Benutzung zu gewähren, da die Kurse nicht alle im Frühjahr beginnen und ein Einschleichen in die nach andern Rücksichten geordneten Texte am Ende herbeigeführt hätte, daß ein Weihnachtsgedicht zur Pfingstzeit an die Reihe gekommen wäre. Die Benutzung dieser beiden Anhänge steht (mit Ausnahme weniger Stücke, die wir in unsern Lehrgang hineinziehen) ganz im Belieben des Lehrers.

Ein kurzer Blick auf unser Inhaltsverzeichnis wird zeigen, daß wir nur spezifisch Englisches bringen (*Casabianca* und *The Three Bears*, sowie *Beauty and the Beast*, auch *Guess what wonder I have heard* wird man uns wohl verzeihen). Dieses Verfahren ist in den letzten Jahren von immer weiteren Kreisen als richtig anerkannt, und wir haben da also gar nichts Neues mehr. Die gleichzeitig durchgeführte Beschränkung auf englisches Kinderleben begründen wir damit, daß hier für unsere Schüler die natürlichen Anknüpfungspunkte geboten sind, daß ihnen hier unendlich vieles bekannt und vertraut erscheint, daß vom Heimischen abweichende Verhältnisse lebhaft interessieren müssen, daß Frische und Leben bei diesen Stoffen in den Unterricht kommen müssen. Man wird einwenden, die Stoffe seien vielfach zu kindlich, wenn nicht gar kindisch. Dagegen verweisen wir auf die auch schon von anderer Seite (z. B. Kühn) gemachte Bemerkung, daß es dem fremdsprachlichen Unterrichte besonders in seinen Anfängen wohl gestattet sein mag, Stoffe vorzuführen, welche inhaltlich recht leicht zu bewältigen sind, damit das Interesse sich desto mehr auf Form und Sprache richten lasse. Es giebt nachher

*

doch noch etwas zu thun, um die einzelnen Sachen zu Gruppen zusammenzuordnen und die Unterschiede vom Heimischen zu fixieren, das fremd-nationale Wesen und Leben klar zu erfassen. Vielleicht wird auch getadelt werden, daß auf diese Art der erste englische Unterricht keine Fühlung mit den andern Lehrstoffen habe. Dafür weckt er aber alte Erinnerungen, frischt früher Gehabtes auf, regt zu Vergleichen an, ist, wenn er richtig geführt wird, eine Quelle fröhlicher, heiterer Thätigkeit und braucht nur etwas fortzuschreiten und zu erstarken, um als Glied des Lehrplanorganismus immer intensiver teilzunehmen an der gemeinsamen Arbeit. Wir halten auch für gar nicht ausgeschlossen (im Gegenteil), daß nach Bewältigung der ersten sprachlichen Schwierigkeiten, sobald es der Standpunkt der Klasse erlaubt, etwas Zusammenhängendes (Belletristisches oder auch Geschichtliches) gelesen und das Lesebuch nur zur Stütze und Illustration der zusammenhängenden Lektüre benutzt werde. Einstweilen glauben wir, daß auch mit dem Lesebuche allein nicht ohne Erfolg gearbeitet werden könne. Wir werden in dem Übungsbuche, das in Kürze folgen wird, versuchen, einen Lehrgang zu skizzieren, der (von den Zahlen und *Nursery Rhymes* ausgehend) mit Benutzung so ziemlich des sämtlichen im Lesebuche gebotenen Stoffes — wobei vieles allerdings nur kursorisch, als Illustration und Schmuck des ausführlich Durchgearbeiteten vorzunehmen wäre — sich bemüht die einzelnen von uns nach inhaltlichen Rücksichten zusammengestellten Abschnitte zu lebensvollen Bildern zu gestalten und zugleich die Fäden, welche zwischen ihnen hin und her führen, zu verknüpfen, damit das Ganze sich organisch zusammenschliesse. Hieraus erhellt, daß uns fremdsprachlicher Unterricht in hervorragendem Maße als Sachunterricht erscheint. Darüber wollen wir die sprachliche Seite nicht vernachlässigen und hoffen auch nach dieser Hinsicht im Übungsbuche zu zeigen, wie das gebotene Material sich zur Aneignung der Elementargrammatik recht wohl verwenden lasse. Einem Kollegen aber, der die Grammatik von der Lektüre getrennt betreiben will, mag es unbenommen bleiben; vielleicht wird er trotzdem das Lesebuch nicht unverwendbar finden. Unserer Ansicht nach ist allerdings diese Trennung

ein methodischer Fehler, gerade so gut wie Grammatik u. dgl., wenn sie im Deutschen von der Lektüre gesondert betrieben werden, ihren Zweck nur in beschränktem Maße erfüllen. Es ist ja nicht unmöglich, daß man selbst Kinder für ein streng logisch aufgebautes grammatisches System interessiere; allein das ist kein Sprachunterricht, sondern eine Übung im abstrakt-logischen Denken, die, dann und wann vorgenommen, recht nützlich sein mag, bei der Ausdehnung aber, mit welcher sie in unseren Schulen immer noch betrieben wird, wichtigeren Dingen den Raum wegnimmt und unsere Schüler lehrt, an Stelle der Vertiefung in und Hingabe an die Sache das kalte Raisonement über die Sache zu setzen. Daher erscheint auch trotz allen Verkündigens von Pflege des Idealismus in unsern Schulen als Ergebnis vielmehr das Gegenteil bei der heutigen Jugend, worüber ja alle Welt zu klagen hat.

Nachdem mit Hilfe unserer Texte (wobei in mehrfacher Hinsicht Sweets Elementarbuch dem Lehrer sehr wertvolle Unterstützung leihen kann) Einblick in und Verständnis für das Leben und Treiben, Denken und Fühlen der heutigen englischen Jugend gewonnen sind, denken wir uns den weiteren Gang so, daß nach der einen Richtung hin diese Kenntnis der Gegenwart Englands erweitert und vertieft, nach der andern Richtung Sorge getragen werde, daß ihr auch die erforderliche geschichtliche Grundlage nicht fehle (bei Schulen, deren Kurs es erlaubt, können auch Nordamerika und die englischen Kolonien in den Plan hineingezogen werden). In dieser Hinsicht verweisen wir übrigens auf: Dörr, Die Aufgabe der modernen Philologie in der Gegenwart (Neuphilologische Beiträge, Hannover 1886), bes. S. 34—37.

Die Beziehungen, welche zwischen dem Englischen und den übrigen Fächern im Interesse eines einheitlichen Lehrplans herzustellen sind, bedürfen noch einer besonderen Darlegung.

Hier erübrigt uns nur noch aufs wärmste zu danken allen, welche uns mit Rat und That zur Seite gestanden haben; vor allem Herrn W. R. Evans in London für gütige Hilfe in Bezug auf Ausspracheangaben; unseren Freunden, Herren Dr. E. Oswald, M. A., in London, R. M^c Lintock in Liverpool,

R. Whitby, M. A., in Bristol, W. E. Hallifax, M. A., Mill Hill School in London, R. Shindler, M. A., in Sidmouth, für wertvolle Unterstützung bei der Korrektur, wie Mittheilung sachlicher u. a. Notizen; Miss Harcourt in Wiesbaden, Herren Oberlehrer Dr. Klinghardt in Reichenbach i. Schl., Dr. Knigge in Weezen für freundliche Hilfe bei der Korrektur, und stud. Fuhr in Marburg für erste Zusammenstellung des Wörterbuches. Wir verbinden mit diesem Danke die aufrichtige Bitte an alle Kollegen, welche etwa dies Buch benutzen, uns unbedenklich mittheilen zu wollen, was sie fehlerhaft oder doch verbesserungsbedürftig finden mögen. Niemand kann bescheidener von unserem Erzeugnis denken als wir selbst; wir können nur wiederholt versichern, daß jahrelanges Suchen und Mühen uns nicht weiter geführt hat, und daß wir hoffen, ein immerhin nicht ganz unbrauchbares Buch hergestellt zu haben.

So hoffen wir denn, auch dies bescheidene Buch werde eine wenn auch kleine Hilfe sein zur Weiterbildung der Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts, zum Besten unserer Schüler und Schülerinnen.

Marburg und Solingen, im Mai 1887.

W. Vietor und F. Dörr.

AUS DEM VORWORT ZUR ZWEITEN AUFLAGE.

Das Lesebuch erscheint in wenig veränderter Gestalt. Die Kritik hat es im allgemeinen freundlich behandelt. Zu besonderem Dank sind wir Herrn Professor Rambeau in Hamburg für seine eingehende und verständnisvolle Besprechung in den Englischen Studien verpflichtet. Wie wir voraussahen, hat sich Einwand und Tadel hauptsächlich gegen die Kindlichkeit vieler Stoffe gewandt, doch ist unsere Überzeugung, daß diese Stoffe notwendig seien, um das englische Leben richtig zu

verstehen, nicht erschüttert worden. Für diejenigen Herren Kollegen, welchen diese kindlichen Stoffe durchaus widerstreben, haben wir die Skizze eines Lehrganges ohne solche in das gleichzeitig erscheinende Übungsbuch aufgenommen.

Da uns zur Herstellung der zweiten Auflage äußerst wenig Zeit zu Gebote stand, so haben wir auch in anderer Hinsicht nicht viel zu ändern vermocht. Dem Wunsche mancher unserer Freunde, es möchte eine größere Anzahl kürzerer Prosastücke Aufnahme finden, konnte nur an drei Stellen entsprochen werden (man vergl. S. 108 ff., S. 116 ff. und S. 136 ff.); doch finden sich im Übungsbuch noch eine Anzahl Stücke, welche ergänzend eintreten können. Das Übungsbuch bringt überhaupt nicht nur mehrfache Anweisung zum Gebrauche des Lesebuchs, sondern auch noch manche andere Hilfen, von welchen wir hoffen, daß sie nicht unwillkommen sein werden.

Auf die Verbesserung des Wörterbuches haben wir große Mühe verwendet. Hierbei hat uns Miss Soames zu Brighton mit Rat und That aufs beste unterstützt. In der Lautschrift haben wir uns, so weit es diesmal thunlich war, an Murray angeschlossen....

Herrn R. Shindler, M. A., in London und seinem Verleger Herrn R. Giegler in Leipzig danken wir für die Erlaubnis zur Aufnahme des Stückes Nr. 13, S. 108; dasselbe ist dem empfehlenswerten Schriftchen Echo des gesprochenen Englisch I. (Leipzig 1890) entnommen.

Marburg und Solingen, im September 1890.

W. Viëtor und F. Dörr.

VORWORT ZUR DRITTEN AUFLAGE.

Auch in dieser Auflage sind die kurzen Prosastücke um einige Nummern vermehrt. An die Stelle einer wohl nur wenig vermifsten längeren Beschreibung des Cricketspiels sind zwei Schülerbriefe (S. 41) getreten, in welchen von diesem Spiele und manchem andern im Schulleben geredet wird; wir verdanken

sie wieder R. Shindlers Echo I, dessen Verfasser und Verleger den Abdruck freundlichst erlaubt haben. S. 45 ff. hat das Märchen *The Three Little Pigs* zwei kleinen Erzählungen (S. 45f, S. 49) und einem Gedichtchen (S. 46) Platz gemacht, erscheint aber im Anhang A wieder (S. 166 ff.). Die sprachlich etwas schwere Erzählung *The Children of Blentarn Ghyll* (S. 80 ff.) ist durch eine kürzere Fassung ersetzt (S. 82), woneben noch ein Gedicht (S. 74) und ein kleines Prosastück (S. 76) Aufnahme fanden. Statt des etwas veralteten Stückes von T. Miller (S. 104) bringen wir eine neue Schilderung des englischen Landlebens aus einer amerikanischen Feder. S. 130 erscheint Nr. 30 in kürzerer und besserer Form.

Am meisten aber sind die Verbesserungen der neuen Auflage dem Anhang A („*Fairy Tales and Stories*“) zu gute gekommen. Die in der Form veralteten Märchen des *Fairy Book* von Mrs. Craik und ähnlicher Sammlungen haben wir bekanntlich nur mit Widerstreben in die erste Auflage unseres Buches aufgenommen (s. o. S. VI). Seitdem ist mehr als eine Erneuerung der alten Märchen von englischen Herausgebern versucht worden. Die von Joseph Jacobs in seinen „*English Fairy Tales*“ (London 1890) gebotene zeichnet sich durch ihren frischen, volkstümlichen Ton vorteilhaft aus, und wir bezweifeln nicht, daß unser Beispiel der Aufnahme Jacobsscher Märchen lebhaften Beifall und freudige Nachahmung finden wird. Manche Kollegen werden freilich diesen oder jenen Ausdruck als vulgär beseitigen wollen, den wir ohne Bedenken an seiner Stelle belassen haben.

Die Lautschrift des Wörterbuchs erscheint jetzt als bloße Vereinfachung der in Murrays *New English Dictionary* gebrauchten, die wieder auf derjenigen Sweets beruht. Wir verwenden dieselbe Lautschrift in der gleichzeitig veröffentlichten zweiten Auflage der Englischen Schulgrammatik von Vietor und Dörr, I. Teil (Laut- und Wortlehre).

Der etwa nötig werdenden vierten Auflage unseres Lesebuchs gedenken wir Illustrationen nach englischen Quellen beizugeben, wozu schon Vorbereitungen getroffen sind. Doch wird, wie bisher, von uns Sorge getragen, daß jede folgende Auflage neben der vorhergehenden gebraucht werden kann.

Auch der Gebrauch unseres Übungsbuchs ist mit Berücksichtigung der geringen Änderungen für diese 3. Auflage des Lesebuchs recht wohl möglich.

Marburg und Solingen, im Juni 1893.

W. Vieter und F. Dörr.

CONTENTS.

PART I.

	PAGE
Motto: Well begun is half done. <i>Proverb</i>	2

I.

- AT HOME.

Motto: Work while you work, play while you play. M. A. Stodart	4
--	---

I. GETTING UP AND GOING TO BED.

1. He that would thrive. <i>Proverb</i>	5
2. Early to bed and early to rise. <i>Proverb</i>	5
3. Lullaby. Tennyson	5
4. A Good Night Song	6
5. Good Night	6
6. The Star. Ann and Jane Taylor	6
7. Indeed it is true, it is perfectly true. Kate Greenaway	7
8. Good-Night and Good-Morning. Lord Houghton	7
9. Bed in Summer. R. L. Stevenson	8
10. It is after six	8

II. MEALS.

1. The Fatal Quarrel of Saucer, Mug, and Spoon. Charles Bennet	9
2. Molly, my sister, and I fell out. <i>Nursery Rhyme</i>	10
3. There's many a slip. <i>Proverb</i>	10
4. Too Clever	10
5. The Wonderful Pudding	11
6. Everything has an end, &c. <i>Proverbs</i>	12
7. Food. "Chambers's English Reader" I.	13

III. NURSERY RHYMES, RIDDLES, &c.

Motto: A pennyworth of mirth. <i>Proverb</i>	13
1. This is the thumb, you see. <i>Nursery Rhyme</i> . Kuhff.	13
2. This is the key of the kingdom. <i>Nursery Rhyme</i> . Halliwell	13
3. This is the house that Jack built. <i>Nursery Rhyme</i> . Abridged	14

	PAGE
4. Peter Piper picked a peck of pickled pepper. <i>Nursery Rhyme</i>	15
5. Swan swam over the sea. <i>Nursery Rhyme</i>	15
6. Every lady in this land. <i>Nursery Rhyme</i>	15
7. Elizabeth, Elspeth, Betay and Bess. <i>Nursery Rhyme</i>	15
8. If all the seas were one sea. <i>Nursery Rhyme</i>	15
9. If all the world were paper. <i>Nursery Rhyme</i>	16
10. Solomon Grundy. <i>Nursery Rhyme</i> . Halliwell	16
11. Which is the strongest day in the week? &c. <i>Riddles</i>	16
12. Peter White will never go right. <i>Nursery Rhyme</i>	17
13. Jack Sprat could eat no fat. <i>Nursery Rhyme</i>	17
14. Poor old Robinson Crusoe. <i>Nursery Rhyme</i> . Halliwell	17
15. When good King Arthur ruled this land. <i>Nursery Rhyme</i>	17
16. The King of France went up the hill. <i>Nursery Rhyme</i> . Halliwell	18
17. There was a man of Newington. <i>Nursery Rhyme</i>	18
18. A man of words and not of deeds. <i>Nursery Rhyme</i> . Halliwell	18
19. The man in the wilderness asked me. <i>Nursery Rhyme</i>	18
20. There was an old woman who lived in a shoe. <i>Nursery Rhyme</i>	19
21. Thirty white horses upon a red hill. <i>Riddle</i>	19
22. Two legs sat upon three legs. <i>Riddle</i>	19
23. Old mother Twitchett had but one eye. <i>Riddle</i>	19
24. Humpty-Dumpty sat on a wall. <i>Riddle</i>	19
25. In marble walls as white as milk. <i>Riddle</i>	20
26. Hick-a-more, Hack-a-more. <i>Riddle</i>	20
27. Formed long ago, yet made to-day. <i>Riddle</i>	20
28. Little Nancy Etticoat. <i>Riddle</i>	20
29. Higher than a house. <i>Riddle</i> . Halliwell	20
30. I have a little sister. <i>Riddle</i> . Halliwell	21
31. I went to the wood and got it. <i>Riddle</i>	21
32. No rose without a thorn. <i>Proverb</i>	21
33. As soft as silk, as white as milk. <i>Riddle</i>	21
34. There was a little green house. <i>Riddle</i>	21
35. As white as milk. <i>Riddle</i> . Halliwell	22
36. As I went through the garden gap. <i>Riddle</i>	22
37. Why is a cherry like a book? <i>Riddle</i>	22
38. The Voyage in the Arm Chair. "Oxford Reading Book" I.	22
39. I once had a sweet little doll, dears. Charles Kingsley	23
40. Our nursery is a very nice place. Rob. Whitty	24

II.

AT SCHOOL.

Motto: Try again	26
----------------------------	----

I. WORK.

1. A diller, a dollar. <i>Nursery Rhyme</i>	27
2. The Old Crow. "Educative Reading Books" III.	27

3. In the course of last month. "National Reading Books" I.	
Slightly altered	30
4. Who will not keep a penny, &c. <i>Proverbs</i>	30
5. A boy went to school. Grant, "Arithmetic for young Children"	30
6. A year is as much time. Grant, "Arithmetic"	30
7. A woman sent her little daughter. Grant, "Arithmetic"	30
8. Eight pounds of meat. Grant, "Arithmetic"	30
9. Addition Table. "Cons. Narrat. Series" I	31
10. Subtraction Table. "Cons. Narr. Ser." I	32
11. Money Tables. "Cons. Narr. Ser." III.	32
12. Compound Addition. "The Boy's and Girl's Fourth Reader"	33
13. Compound Subtraction. "The Boy's and Girl's Fourth Reader"	33
14. Compound Multiplication. "The Boy's and Girl's Fourth Reader"	33
15. Long Division. "The Boy's and Girl's Fourth Reader"	33
16. Multiplication is vexation. <i>Nursery Rhyme</i>	33
17. If twenty bushels of apples. <i>Riddle</i>	33
18. What coin can you double. <i>Riddle</i>	34
19. Why would the people. <i>Riddle</i>	34
20. ABC-Company. Kuhff, "Rhythmes et Rimes"	34
21. When were there only. <i>Riddle</i>	34
22. The Tragical Death of an Apple-Pie. <i>Nursery Rhyme</i>	35
23. Mrs. Grammar once gave a fine ball. Kuhff, "Rhythmes et Rimes"	35
24. What word becomes shorter. <i>Riddle</i>	37
25. Why is a door. <i>Riddle</i>	37
26. The twelve Miss Pelicoes. Kate Greenaway	37

II. PLAY.

1. School is over. Kate Greenaway	38
2. All work and no play. <i>Proverb</i>	38
3. Eggs, butter, cheese, bread	39
4. How many miles is it to Babylon. <i>A Game</i> . Halliwell.	39
5. Cry, baby, cry. Halliwell	39
6. Football. "The British Reader" III.	39
7. Cricket	40
8. Bertie's Letter to Maggie. R. Shindler	41
9. Bertie's Letter to Ethel. R. Shindler	41

III.

FARM, GARDEN, FIELDS.

Motto: The Holiday. "Summer Songs". Easy Poetry for Children	44
1. I will not hurt my little dog	45
2. Boh, the Fireman's Dog. "St. Nicholas"	45
3. I love little Pussy. "Easy Poetry for Children"	46
4. The Two Kittens. "The Oriel Readers" I.	46
5. What is that wick a cat has. <i>Riddle</i>	47

	PAGE
6. Which is the most wonderful animal. <i>Riddle</i>	47
7. The Fox's Journey. Chambers's "Second Standard R. B." Slightly altered	47
8. The Farm-Yard. Blackie's "Compreh. Sch. Ser." Sec. Primer	48
9. A Day at the Farm. "The Oriel Readers" I.	49
10. Some little mice sat in a barn. Halliwell	49
11. The Spider and the Fly. Mary Howitt. Abridged	50
12. Snail, snail. Halliwell	51
13. The snail he lives. Kuhff, "Rythmes et Rimes"	51
14. Lady-bird! Lady-bird! "Poetry for the Young". Abridged :	51
15. Once I saw a little bird	51
16. The Robin-Redbreasts. "Aunt Effie's Rhymes"	52
17. Why do little birds. <i>Riddle</i>	52
18. The Death of Cock Robin. Chambers's "First Nat. R. B."	52
19. The Little Fish. Ann and Jane Taylor	54
20. The Mill-Wheel. Chambers's "Second Eng. Reader"	55
21. There was a jolly miller. <i>Nursery Rhyme</i>	55
22. The Wild-Flower's Ball. Chambers's "Sec. Eng. R."	56
23. Wishing. W. Allingham. "The Globe Readers" II.	63
24. The Babes in the Wood. Denham, "Folk Lore"	64
25. A Walk. Constable's "Third Eng. R. B."	64
26. Where to walk. Hogg. "The Fifth Standard Reader." Abridged	65
27. The Brook. Tennyson. Abridged	66

PART II

Motto: We work in hope. <i>Proverb</i>	68
--	----

I.

HOME LIFE.

Motto: Home, sweet Home. J. H. Payne. "Roy. R." IV.	70
1. My Father's Blessing. Kuhff, "Rythmes et Rimes"	71
2. My Mother Dear. Routledge's "British Spelling Book"	71
3. My Good-for-Nothing. Emily H. Miller. "Poetry for the Young."	72
4. Home they brought her warrior dead. Tennyson.	72
5. A mother's heart. <i>Proverb</i>	73
6. The Old Arm-Chair. Eliza Cook. "Easy Poetry."	73
7. Grandpapa. Mrs. Craik. Macmillan's "R. B." III.	74
8. The Afternoon Nap. C. Eastman. "Oriel R." I.	74
9. The Children's Hour. Longfellow	75
10. The Violets. Mrs. W. K. Clifford	76
11. The Blue-and-white Flower-Pot. Lord Lytton. Slightly altered	78
12. A Brave Child	82
13. A Child's Dream of a Star. Charles Dickens	85

	PAGE
14. The Open Window. Longfellow	88
15. The Graves of a Household. F. Hemans	88
16. When all the world is young. Charles Kingsley	89
17. The Dream of Home. T. Moore	90

II.

ENGLAND AND THE ENGLISH.

Motto: The National Anthem	92
1. The Homes of England. F. Hemans	93
2. My heart's in the Highlands. R. Burns	94
3. England. Philips' "Second Reading Book".	94
4. The Productions of England. Philips' "Sec. R. B."	96
5. The Manufactures of England. Philips' "Sec. R. B."	98
6. The Commerce of England. Philips' "Sec. R. B."	100
7. Country Life. Laurie's "New Third Standard Reader"	102
8. A Hero. Carlyle	102
9. The Village Blacksmith. Longfellow	103
10. In English Country. Frank R. Stockton. "St. Nicholas"	104
11. Katie's First Letter. Murby's "Advanced Excelsior Series" I.	108
12. Katie's Second Letter. Murby's "Adv. Exc. Ser." I.	108
13. On the Omnibus. R. Shindler (Giegler's Echo)	109
14. London. Chambers' "Geographical Reader" III.	111
15. The Reverie of Poor Susan. Wordsworth	112
16. The Story of a Match Boy. Blackie's "Comp. Sch. Ser." III.	113
17. The Old Sailor's Ship. Murby's "Adv. Exc. Ser." II.	114
18. Punch and Judy. Murby's "Adv. Exc. Ser." I.	115
19. The Ship with Three Captains. Meiklejohn	117
20. A Young Hero. Meiklejohn	118
21. Rule Britannia. Thomson	119
22. A Wet Sheet and a Flowing Sea. A. Cunningham	119
23. Ye Mariners of England. Thomas Campbell	120
24. Tom's First Adventure. Chambers' "Stand. R. B." IV.	121
25. Casabianca. F. Hemans	127
26. Faithful through Fire. Chambers' "Engl. Reader" VI.	128
27. The Loss of the Birkenhead. Edith Thompson	130
28. The Three Fishers. Charles Kingsley	131
29. Twilight. Longfellow	132
30. Sweet and low. Tennyson	132
31. The Sands of Dee. Charles Kingsley	133
32. Grace Darling. Charlotte M. Yonge	134
33. Night Hymn at Sea. F. Hemans	134

	PAGE
34. Sir Ralph Abercromby. Meiklejohn	135
35. A Noble Revenge. Meiklejohn	136
36. The Soldier's Dream. Thomas Campbell	136
37. Somebody's Darling. Mrs. Lacoste. "Poetry for the Young."	137
38. He never smiled again. F. Hemans	138
39. The Burial of Sir John Moore. Charles Wolfe. "P. f. the Y."	139
40. The Charge of the Light Brigade. Tennyson	140
41. Love of Country. Sir Walter Scott	142

III.

MORAL AND RELIGIOUS LIFE.

Motto: The Hour of Prayer. F. Hemans	144
1. The Rainy Day. Longfellow	145
2. Past and Present. T. Hood	145
3. A Psalm of Life. Longfellow	146
4. To-day and To-morrow. Charles Mackay	147
5. How happy I'll be. "The British Readers" III.	148
6. The Bridge. Longfellow	150
7. How Dear to me the Hour. T. Moore	151
8. The Old Clock on the Stairs. Longfellow	152
9. The Better Land. F. Hemans	154
10. Excelsior. Longfellow	154
11. A Dirge. F. Hemans	156
12. Psalm CXXI. The Holy Bible	156
13. St. Matthew, V. 3—11. The Holy Bible	157
14. The Lord's Prayer. Common Prayer Book	157
15. St. Matthew, XIII. 3—9. The Holy Bible	157
16. I. Corinthians, XIII. The Holy Bible	158
17. Curfew. Longfellow	159
18. A Farewell. Charles Kingsley	160

APPENDIX A.

FAIRY TALES AND STORIES.

Motto: Fairy Song. F. Hemans	162
1. The Three Bears. Southey. "Sec. Stand. R."	163
2. The Three Little Pigs. Chambers' "First Nat. R. B."	166
3. The Old Woman and her Pig	169
4. Mr. Vinegar. J. Jacobs	173
5. Lazy Jack. J. Jacobs	175
6. How Jack went to seek his Fortune. J. Jacobs	177
7. Jack and the Beanstalk. J. Jacobs	179
8. Whittington and his Cat. J. Jacobs	186

	PAGE
9. Henny-Penny. J. Jacobs	194
10. Master of All Masters. J. Jacobs	196
11. The Fairies of the Caldon Low. Mary Howitt	197

APPENDIX B.

TIMES AND SEASONS.

Motto: The Moments. "The Royal Readers" I.	202
1. Divisions of Time. Chambers's "Nat. R. Bs." I. Blackie's "Sec. R."	203
2. The Old Kitchen Clock. "Aunt Effie's Rhymes". Easy Poetry	203
3. It's true I have. "Riddles and Jokes."	204
4. Thirty days has September. <i>Nursery Rhyme</i>	204
5. March wind, &c. <i>Proverbs</i>	204
6. The fair maid who. <i>Nursery Rhyme</i>	205
7. May. T. D. Miller. Ch. "Engl. R." II.	205
8. The Flies. Murby's "Adv. Exc. R." I.	205
9. Make hay while. <i>Proverb</i>	206
10. Little Rain Drops. "Aunt Effie's Rhymes". Abridged. "Easy Poetry"	206
11. Rain, rain, go away. <i>Nursery Rhyme</i>	206
12. After rain comes. <i>Proverb</i>	206
13. Please to remember. <i>Nursery Rhyme</i>	206
14. I wish yon a merry Christmas. <i>Nursery Rhyme</i>	207
15. Flour of England. <i>Nursery Rhyme</i>	207
16. Little Jack Horner. <i>Nursery Rhyme</i>	207
17. Christmas comes but once, &c. <i>Proverbs</i>	207
18. The Death of the Old Year. Tennyson.	207
19. God bless the master of this house. <i>Nursery Rhyme</i>	209
20. The Slide. H. G. Adams	209
21. Three Children. Halliwell.	210
22. The North wind doth blow. "Baby's Bouquet".	210
23. Round the house. <i>Riddle</i>	210
24. Jack Frost. Hannah F. Gould. Const. "Ed. R. B." V.	210
25. Which travels at greater speed. <i>Riddle</i>	211
26. The Seasons. Chambers's "N. R. B." I.	211
Something left undone. Longfellow	213
Motto: All's well. <i>Proverb</i>	214
Wörterbuch	215
Lantzeichen	295
Verwandte deutsche und französische Stoffe.	296

POETRY.

(INCLUDING NURSERY RHYMES &c.)

INDEX TO FIRST LINES.

	PAGE
A diller, a dollar, a ten o'clock scholar	27
A fair little girl sat under a tree	7
A little girl sat amid the flowers	148
A man of words and not of deeds	18
And where have you been, my Mary	199
As I went through the garden gap	22
As soft as silk, as white as milk	21
As white as milk	22
At the corner of Wood Street	112
A wet sheet and a flowing sea	119
Between the dark and the daylight	75
Breathes there the man with soul so dead	142
Calm on the bosom of thy God	156
Child, amidst the flowers at play	144
Cry, baby, cry	39
"Dear mother", said a little fish	54
Early to bed and early to rise	5
Eggs, butter, cheese, bread	39
Elizabeth, Elspeth, Betsy and Bess	15
Every lady in this land	15
Flour of England, fruit of Spain	209
Formed long ago, yet made to-day	20
Fred came from school the first half year	10
Full knee-deep lies the winter snow	207
God bless the master of this house	209
God save our gracious Queen	92
Grandpapa's hair is very white	74
Guess what wonder I have heard	34
Half a league, half a league	140
Have ye left the greenwood lone	162
He that would thrive	5
Hick-a-more, Hack-a-more	20

Higher than a house, higher than a tree	20
Home they brought her warrior dead	72
How dear to me the hour when daylight dies	151
How many miles is it to Babylon	39
Humpty-Dumpty sat on a wall	19
I come from haunts of coot and hern	66
If all the seas were one sea	15
If all the world were paper	16
If Fortune, with a smiling face	147
I have a little sister	21
" I hear thee speak of the better land	154
I love it, I love it	72
I love little Pussy, her coat is so warm	45
Indeed it is true, it is perfectly true	7
In marble walls as white as milk	20
Into a ward of the whitewashed halls	137
In winter I get up at night	8
I once had a sweet little doll, dears	23
I remember, I remember	145
I stood on the bridge at midnight	150
It is June, and here are the flies	205
It's true I have both face and hands	204
I went to the wood and got it	21
I will not hurt my little dog	45
I wish you a merry Christmas	207
Jack Sprat could eat no fat	17
Labour with what zeal we will	213
Lady-bird! Lady-bird! Fly away home	51
Listen to the Kitchen Clock	203
Little baby, lay your head	6
Little Jack Horner sat in the corner	207
Little Nancy Etticoat	20
March wind and April showers	204
'Mid pleasures and palaces though we may roam	70
Molly, my sister, and I fell out	10
Mrs. Grammar once gave a fine ball	25
Multiplication is vexation	32
My dear, do you know	64
My fairest child, I have no song to give you	160
My father raised his trembling hand	71
My heart's in the Highlands	24

	PAGE
Night sinks on the wave	184
Not a drum was heard, not a funeral note.	189
Oh! where do you come from.	206
Old mother Twitchett had but one eye	19
O Mary, go and call the cattle home	183
Once I saw a little bird	51
One, two, three, four, all in a row.	202
Our bugles sang truce	136
Papa! dear Papa! we've had such a fine game.	23
Peter Piper picked a peck of pickled pepper	15
Peter White will never go right.	17
Please to remember	206
Poor old Robinson Crusoe.	17
Put the books and slates away	44
Rain, rain, go away.	206
Ring-ting! I wish I were a Primrose.	63
Round and round it goes	55
School is over	38
Snail, snail	51
Solemnly, mournfully	159
Solomon Grundy	16
Somewhat back from the village street.	152
Some little mice sat in a barn to spin.	49
Swan swam over the sea	15
Sweet and low, sweet and low	132
Tell me not, in mournful numbers	146
The bark that held a prince went down	187
The book is completed	159
The boy stood on the burning deck	127
The day is cold, and dark, and dreary	145
The fair maid who, the first of May.	207
The farmer sat in his easy chair	74
The fox jumped up in a hungry plight.	47
The Frost looked forth one clear still night	210
The king of France went up the hill	18
The man in the wilderness asked me	18
The moments fly,—a minute's gone	202
The north wind doth blow	210
The old house by the lindens	88

There's many a slip	10
There was a jolly miller	55
There was a little green house	21
There was a man of Newington	18
There was an old woman who lived in a shoe	19
There was a place in childhood	71
The shades of night were falling fast	154
The snail he lives in his hard round house	51
The stately homes of England	93
The twelve Miss Pelicoes	37
The twilight is sad and clondy	132
They grew in beauty	88
Thirty days has September	204
Thirty white horses upon a red hill	19
This is the house that Jack built	14
This is the key of the kingdom	13
This is the thumb, you see	13
Three children sliding on the ice	210
Three fishers went sailing away to the West	131
'Tis a lesson you should heed	26
To bed, to bed, my curly head	6
Twinkle, twinkle, little star	6
Two legs sat upon three legs	19
Two little kittens	46
Two Robin redbreasts built their nest	52
Under a spreading chestant tree	103
Welcome, welcome, lovely May	207
What are you good for, my brave little man	72
What does little birdie say	5
When all the world is young, lad	89
When Britain first, at Heaven's command	118
When good king Arthur ruled this land	17
Where the pools are bright and deep	65
Who has not felt how sadly sweet	90
Who killed Cock Robin?	52
Who will not keep a penny	30
"Will you walk into my parlour?"	50
Work while you work, play while you play	4
Ye mariners of England	120

Im Verlage von B. G. Teubner in Leipzig ist ferner erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Victor, Wilhelm, Professor an der Universität Marburg, und **Franz Dörr**, Rektor der höheren Mädchenschule in Solingen, englische Schulgrammatik. Zugleich 2. umgearb. Aufl. der Englischen Schulgrammatik von W. Victor. I. Formenlehre. gr. 8. 1893. In Lnw. geb. [Teil I erscheint im Sommer 1893. Teil II Syntax erscheint im Herbst 1893.]

1879 erschien der I. Teil (Formenlehre) der Englischen Schulgrammatik von W. Victor. Als „die erste englische Grammatik, welche die neuere phonetische Wissenschaft berücksichtigt“ (Storm, Englische Philologie I, 1. Aufl., S. 421), ist diese ursprüngliche Fassung der (Leut- und) Formenlehre als ein Versuch zu betrachten, der aber stetig wachsende Beachtung, Anerkennung und Nachahmung gefunden hat. Mit besonderer Gennugthuung sei hier erwähnt, daß sogar die Verfasser der „nach den Grundsätzen und Anforderungen der Grammatical Society“ gearbeiteten vortrefflichen *English Grammar for Schools (Parallel Grammar Series, 1890)*, J. Hall und Prof. E. A. Sonnenschein, sich neben Koch, Mätzner und Mason ausdrücklich auf jenes kleine Buch berufen. Unter diesen Umständen schien es das Richtige, bei der seit Jahren verlangten Neubearbeitung und Fortsetzung den früheren Plan im ganzen beizubehalten und nur soweit davon abzuweichen, als es die Rücksicht auf die neuen „Lehrpläne“ erfordert. Den Anschluß der Lautschrift zur Aussprachebezeichnung verlangen die neuen „Lehrpläne“ nicht. Es ist auch nicht einzusehen, wie eine für ausländische Schüler bestimmte Grammatik darauf verzichten könnte, wenn die jetzt maßgebenden wissenschaftlichen Darstellungen der englischen Grammatik und des englischen Sprachschatzes, Sweet's *New English Grammar* und das *Oxford New English Dictionary*, die Lautschrift für unentbehrlich erachten. Der Grammatik (und andern Schriften) von Sweet sowie der oben genannten der *Parallel Grammar Series* verdankt die Neubearbeitung großenteils die Fortschritte, die sie hoffentlich aufweisen wird. Im lauslichen Teile hat auch Miss Scamm's *Introduction to Phonetics* wichtige Dienste geleistet. Die Satzlehre ist namentlich noch durch Kern beeinflusst. — Die Herausgeber haben sich so in die Arbeit getheilt, daß die Laut- und Formenlehre wesentlich von W. Victor, die Satzlehre wesentlich von F. Dörr bearbeitet ist.

englisches Lese- und Übungsbuch. Unterstufe. A. u. d. T.: **Englisches Übungsbuch. Unterstufe.** [X u. 86 S.] gr. 8. 1891. In Leinwand geb. M 1.20.

Bereits im Vorwort zum Englischen Lesebuche haben sich die Verfasser darüber geäußert, wie sie sich die Veranlassung des Stoffes im Unterricht denken. In gleichem Sinne ist das Übungsbuch abgefaßt. Der größte Teil der Lesestücke (Gedichte wie Prose) ist hier auf zwei Schuljahre und deren Quartale und weiterhin auf einzelne Wochen oder Gruppen von Wochen verteilt; für Schulen mit kleineren Klassen oder größerer Stundenzahl sind an passenden Stellen Stücke „zur Ergänzung“ eingefügt. Die Wochenpensas weisen — mit Ausnahme der allerersten — drei Rubriken auf: Sprech- und Lesestoff; Betrachtung der Form; Verwertung des Inhalts. Fernere Abteilungen und Unterabteilungen sehen die methodische Vorarbeit des lns einzelne zu errichtern; an gleichem Zwecke sind „Aufgaben“ beigegeben.

Bestell-Zettel:

Als Freilexemplar zur Prüfung behufs event. Einführung erbitte ich mir von der Verlagsbuchhandlung B. G. Teubner in Leipzig, Poststraße 3, 1 Exemplar von:

Victor u. Dörr, englische Schulgrammatik. 2. Aufl.

— englisches Lesebuch. Unterstufe. 3. Auflage.

— englisches Übungsbuch. Unterstufe.

Teubner, neusprachlicher Katalog.

Ort, Wohnung:

Unterschrift:

Das etwa nicht Gewünschte bitte gefälligst durchzustreichen.

26 18K
108

1893

DIE
NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

MIT DEM BEIBLATT

PHONETISCHE STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND KARL KÜHN

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIETOR.

I. BAND, 1. HEFT, APRIL 1893.

MARBURG IN HESSEN.

N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.

1893.

Bitte die 2., 3. und 4. Seite des Umschlages zu beachten.

Mit Bücheranzeigen und Beilagen der Verlagsbuchhandlungen:
Julius Springer in Berlin und B. G. Teubner in Leipzig.

Inhalt.

	Seite
Zur einföhrung. Von DR. E. VON SALLWÖRK in Karlsruhe i. B.	1
Über französische unterricht. Aus anlass der schrift A. v. Rodens: In wiefern muss der sprachunterricht umkehren? (I.) Von R. MEYER in Heidelberg	5
The teacher abroad: a proposal. Von J. J. FINDLAY in Jena . .	22
BERICHTE.	
I. ALLGEMEINES.	
Der neusprachliche unterricht in Württemberg. Von PH. WAGNER in Reutlingen	34
L'enseignement des langues vivantes en Hollande. Von A. G. VAN HAMEL in Groningen	37
L'enseignement linguistique en Espagne. Von DR. FERNANDO ARAUJO in Toledo	41
II. METHODE.	
Unterricht im deutschen ohne benutzung der muttersprache in einer privatschule in Finland. Von EDLA FREUDENTHAL in Helsingfors	44
BESPRECHUNGEN.	
Stephan Waetzoldt, Die aufgabe des neusprachlichen unterrichts und die vorbildung der lehrer. Von W. VIETOR in Marburg	48
Dr. F. Schultze, Deutsche erziehung. Von F. DÖRR in Solingen .	52
Dr. Julius Bierbaum, Lehrbuch der englischen sprache. I. teil. Von ERNST REGEL in Halle a. S.	56
ZEITSCHRIFTENSCHAU	61
VERMISCHTES.	
Ein neuphilologischer verein in England. Von W. V.	62
Englisch-deutscher ferienkurs in Jena. Von W. V.	63
Aufenthalt der neuphilologen im ausland. Von K. KÜHN in Wies- baden	64

Einschliesslich des dreimal mit besonderer seitenzählung beigelegten beiblatts *Phonetische Studien* jährlich 10 hefte im umfang von durchschnittlich 4 bogen, im ganzen 40 bogen oktav. Die hefte erscheinen monatlich ausser im märz und september. Preis des jahrgangs M. 12.

Die zeitschrift bildet die fortsetzung der *Phonetischen Studien*, herausgegeben von WILHELM VIETOR, 6 bände, 1888—93.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

MIT DEM BEIBLATT
PHONETISCHE STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT
FRANZ DÖRR UND KARL KÜHN

HERAUSGEGEBEN
VON
WILHELM VIETOR.

I. BAND, 2. HEFT, MAI 1893.

MARBURG IN HESSEN.

N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.

1893.

Bitte die 2., 3. und 4. Seite des Umschlages zu beachten.

Mit Bücheranzeigen und Beilagen der Verlagsbuchhandlungen:
Hermann Gesenius in Halle und Emil Goldschmidt in Berlin.

Inhalt.

	Seite
<i>Aus der praxis des französischen unterrichts.</i> Mitteilung über versuche mit neueren methoden. (Schluss.) Von JAEGER in Cannstatt.	133
<i>Über französischen unterricht.</i> Aus anlass der schrift A. v. Rodens: <i>In wiefern muss der sprachunterricht umkehren?</i> (II.) Von R. MEYER in Heidelberg	143
BERICHTE.	
I. ALLGEMEINES.	
<i>Der neusprachliche unterricht in Schweden.</i> Von OTTO HORRE in Stockholm	164
II. METHODE.	
<i>Lehrversuch im englischen nach der neuen methode an der realschule in Bockenheim von ostern 1890 bis ostern 1893.</i> (II.) Von DR. HEINR. P. JUNKER in Bockenheim.	167
III. REALIEN.	
<i>Aus dem öffentlichen leben in England.</i> Von G. WENDT	176
BESPRECHUNGEN.	
W. H. Widgery, <i>The Teaching of Languages in Schools.</i> Von F. DÖRR in Solingen	179
H. Plate, <i>Lehrgang der englischen sprache.</i> Von WILLIAM TILLEY in Marburg	180
Dr. K. Deutschbein u. dr. G. Willenberg, <i>Leitfaden für den englischen unterricht.</i> Von ERNST REDEL in Halle a. S.	182
H. C. Soltmann, <i>Das propädeutische halbjahr des franz. unterrichts in der höheren mädchenschule.</i> Von S. SCHMITT in Wesel a. Rh.	184
ZEITSCHRIFTENSCHAU	186
VERMISCHTES.	
<i>Sprachunterrichtliches aus Holland.</i> Von TACO H. DE BEER in Amsterdam	187
<i>Die methode Gouin in Frankreich.</i> Von W. V.	190
<i>Erfahrungen mit der reform-methode.</i> Von F. D.	191
<i>42. versammlung deutscher philologen und schulmänner.</i> Von W. V.	192
<i>Die künftige staatsprüfungs-ordnung.</i> Von W. V.	192
<i>Universität und schule.</i> Von F. D.	193
<i>Englische wandbilder für den anschauungsunterricht.</i> Von W. V.	194
<i>Eine englische wochenschrift für deutsche.</i> Von W. V.	195
<i>Tycho Mommsen über den unterricht in der aussprache.</i> Von W. V.	195
<i>Aufenthalt im ausland</i>	196

Rostock. Wilhelm Werther's Verlag.

Preisherabsetzung!

Zeitschrift für Orthographie, Orthoepie und Sprachphysiologie,
herausgegeben von *Wilhelm Viëtor.*

5 Jahrgänge (1880—1885) statt 21 Mark 10 Mark.

C26 18K
108

DIE
NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

MIT DEM BEIBLATT

PHONETISCHE STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND KARL KÜHN

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIETOR.

I. BAND, 8. HEFT, DEZEMBER 1893.

MARBURG IN HESSEN.

N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.

1894.

Inhalt.

Übersetzungen aus dem englischen mit beifügung der urschrift. <i>The englische sprache</i> (vorwort). — 1. Zwei gedichte von Shelley. — 2. Vier sonette von Sir Philip Sydney. Von M. Krummacker in Kassel	54
Hilfsmittel für den fremdsprachlichen anschauungsunterricht. (II.) Von Flemming in Berlin	55

BESPRECHUNGEN.

<i>The Children's Treasury of Lyrical Poetry</i> . Selected and arranged by F. T. Palgrave. Von F. Dorn in Solingen	56
<i>Lehrbuch der englischen sprache</i> von dr. A. Brunswick. Von dr. Ludwig Roemer in Frankfurt a. M.	56
P. Passy, <i>Les Sons du Français</i> . 3 ^e éd. Von Quirel in Kassel	56
E. Lugrin, <i>Histoire de la littérature française depuis ses origines jusqu'à la fin du XVIII^e siècle</i> . Von Wilhelm Knörich in Dortmund	56
<i>Methode Haussner</i> . Selbstunterrichtsbriefe für die französische sprache von prof. E. Haussner u. dr. R. Kron. Von W. Knörich in Dortmund	56
H. Graf, <i>Cours élémentaire de la langue française</i> . Von W. Knörich in Dortmund	56
G. Weitzenböck, 1) <i>Lehrbuch der französischen sprache</i> I. — 2) Beigleitwort dazu. Von R. Knox in M. Gladbach	56
L. Buhlens u. J. Hengesbach, <i>Schulbibliothek franz. u. engl. prosaschriften</i> . I. M. du Camp, <i>Paris</i> , hsg. von Th. Engwer. II. <i>Excursions et Voyages</i> , hsg. von K. Sachs. Von A. Gundlach in Weilburg	59
B. Egal (B. v. d. Lage), <i>Manuel de la conversation</i> . 7. Aufl. Von A. Gundlach in Weilburg	59

ZEITSCHRIFTENSCHAU

VERMISCHTES.

<i>Full Measure! Ballad from R. Raumbach's "Frau Holde."</i> Von R. McLintock in Liverpool	59
<i>Zahlwörter im äussersten osten des franz. sprachgebiets.</i> Von Ph. Wagner in Rentlingen	59
<i>Ein britisches urteil über den neu spr. unterricht in Belgien.</i> Von W. V.	59
<i>Sechster sommerkurs der Oxford University Extension.</i> Von W. V.	59
<i>Modern Language Association.</i> Von W. V.	59
<i>Wert von übersetzungen.</i> Von F. D.	59
<i>Zur examenfrage.</i> Von W. V.	60
<i>E. Pfundheuer †.</i> Von F. D.	60
<i>Aufenthalt im ausland. — Berichtigung</i>	60

Inhalt des beiblatts „Phonetische Studien.“

<i>Kleine beiträge zur experimentalphonetik. I. Aufzeichnung der stimmwellen durch die Mareysche lufttroumel. II. Bestimmung der zungen-gaumen-artikulation durch die stomatoskopische methode.</i> (Mit 6 figuren.) Von Wilhelm Viktor in Marburg	2
<i>Recherches sur la phonétique espagnole (suite).</i> Von dr. Fernando Aratjo in Toledo	3

MITTHEILUNG.

Wegen überbürdung durch andere arbeiten sieht sich unser freund und mitarbeiter K. Kunz leider genötigt, mit dem schluss des ersten bandes aus der redaktion der *N. Spr.* auszuschneiden. An seine stelle tritt mit dem zweiten jahrgang A. Rambeau, professor an der Johns Hopkins-universität in Baltimore, Md. (Ver. Staaten). Sendungen aus Amerika für die *N. Spr.* bitten wir an prof. Rambeau, welche aus Deutschland und den nachbarländern, auch für das fach des französischen unterrichts, an einen der unterzeichneten zu richten.

F. Dorn, W. Viktor,
Solingen. Marburg.

In unserem Verlage erschien und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Collection d'auteurs français.

Sammlung französischer Schriftsteller

für den

Schul- und Privatgebrauch.

Herausgegeben und mit Anmerkungen versehen

VON

Dr. G. van Muyden und Ludwig Rudolph.

Bis jetzt wurden herausgegeben:

5 Serien à 10 Heftchen. Preis pro Heft 50 Pfg.

Diese Sammlung wird in ganz Deutschland an zahlreichen höheren Lehranstalten, als Gynnasien, Realgymnasien, höheren Töchterschulen, Handelslehranstalten etc. zur Lektüre verwandt. Seitens der Presse wurden dem Unternehmen die anerkennendsten Besprechungen zu theil.

Altenburg, S.-A.

Verlagsbandlung H. A. Pierer.

Durch alle Buchhandlungen ist zu beziehen:

La jeune France littéraire ou nouveau Choix de Morceaux tirés de la Littérature française contemporaine

recueillis et annotés

par

J. Forest.

Preis 4 Mark.

Das Buch beabsichtigt dem so oft fühlbar gewordenen Mangel eines Lesebuches der **modernen rein klassischen französischen Litteratur** abzuheffen. Der Verfasser hat sich der schwierigen Aufgabe, für diesen Zweck geeignetes Material zu sammeln mit grossem Fleiss unterzogen und zweifeln wir nicht, dass sich das Werk viele Freunde erwerben wird. Dasselbe dürfte sich zum Gebrauch an höheren Lehranstalten, Handels- und auch höheren Töchterschulen vorzüglich eignen.

Altenburg.

Verlagsbandlung H. A. Pierer.

Boerner: **Abschmiedliche Urteile:** • Ich möchte dem trefflich gelehrten Herrn Herr überbewusst und mehrfach verstorbenen Herrn hundertmal in's Leben zu bitten und mitzuteilen. • Ich freue die jetzt hier Vorhanden, welches heißt und in seiner auf das Beste zu sichern Leistung der neuen Verordnungen besser entspricht. • Die Boernerischen Urteile sind die vorzüglichsten Urteile: eine Art Qualifikation aller guten und schlechten Urtheile. • Demnach und seiner Urtheile wird ich die Zukunft geben. • Das Boernerische Urtheil ist die meiste Wahrheit aller Urtheile.

Soeben ist in dritter Auflage erschienen:

TRAITÉ COMPLET
DE LA
PRONONCIATION FRANÇAISE
DANS LA SECONDE MOITIÉ DU XIX^E SIÈCLE.

CONTENANT
LES RÈGLES DE PRONONCIATION

DE TOUS LES MOTS
DE LA LANGUE FRANÇAISE,

DE TOUS LES TERMES
PROPRES AUX ARTS, AUX SCIENCES ET À L'INDUSTRIE,

ET DE TOUS LES NOMS PROPRES
HISTORIQUES, GÉOGRAPHIQUES ET MYTHOLOGIQUES FRANÇAIS ET ÉTRANGERS

PAR

M.-A. LESAINTE,

ANCIEN PROFESSEUR DE LANGUE ET DE LITTÉRATURE FRANÇAISES.

TROISIÈME ÉDITION
ENTIÈREMENT REVUE, ET COMPLÉTÉE PAR
LE PROFESSEUR DR. CHR. VOGEL,
CHEF D'INSTITUTION DE JEUNES GENS À GENÈVE.



HALLE.
HERMANN GESSENIUS.
1890.

Preis broch. 8 Mark. — In eleg. und soliden Halbfranzband geb. 10 Mark.

PREFACE de la troisième édition.

Étant appelé à la publication de la 3^e édition de ce livre, dont l'auteur M. Lesaint, est décédé il y a quelques années, le soussigné ne s'est pas cru autorisé à y apporter de trop grands changements, l'ouvrage, tel qu'il était, ayant obtenu partout les meilleurs suffrages.

Il s'est donc borné dans son travail en première ligne à une révision complète de l'ensemble, non cependant sans y introduire quelques modifications devenues nécessaires, ainsi que des mots qui jusqu'à présent y manquaient encore; mais son travail principal a eu pour objet de *mettre le livre d'accord avec la nouvelle orthographe prescrite par l'Académie*, postérieurement à la publication de la précédente édition.

Convaincu de n'avoir rien négligé dans ce travail de révision qui puisse être de quelque utilité, et d'avoir ainsi pour notre part contribué à faire de cet ouvrage un guide sûr en matière de prononciation française pour les étrangers qui veulent bien étudier notre belle langue, nous espérons qu'ils y trouveront toutes les indications désirables et nécessaires sur les difficultés de langue au sujet desquelles ils pourraient avoir l'intention de nous consulter.

Genève, 24. mars 1890.

Le professeur Dr. CHR. VOGEL.

Urteil über die zweite Auflage aus B. Schmitz, die neuesten Fortschritte der französisch-englischen Philologie. Heft III. 1872.

„Sehr vervollständigt, wie auch vervollkommenet. Mit Hilfe der alphabetischen Inhaltsangabe als Nachschlagewerk vortrefflich zu gebrauchen. Gewissenhafte, eifrige und verständige Nachforschung, namentlich was alles Detail betrifft durchaus anerkennenswert. Auf die besondern Schwierigkeiten, welche die französische Aussprache den Deutschen darbietet, ist vielfach Rücksicht genommen. Aus allen diesen Gründen also ohne Zweifel allgemein beachtenswert und empfehlenswert.“

Franco-Gallia. 1890. September.

Noch etwas zum Lobe des Lesaint'schen Traité sagen zu wollen, hiesse Eulen nach Athen tragen; schon der Umstand, daß eine dritte Auflage nötig wurde, spricht für die Vortrefflichkeit des Werkes. Diese Neuauflage hat, da der Verfasser inzwischen verstorben ist, der Genfer Professor Chr. Vogel besorgt. Mit pietätvoller Wahrung des ursprünglichen Textes hat er die im

Laufe der Zeit bemerkbar gewordenen Lücken ausgefüllt und vor allen Dingen sein Augenmerk darauf gerichtet, die durch die Akademie vorgeschriebene neue Orthographie durchzuführen. Die von Lesaint ursprünglich angewandte Aussprachebezeichnung hat er beibehalten, obgleich eine phonetische Umschrift deutlicher gewesen wäre; da wir aber augenblicklich fünf verschiedene Lautschriften haben, so hat er recht daran gethan, mit Anwendung derselben zu warten, bis die Meinungen sich geklärt haben und bis ein einheitliches System der Aussprachebezeichnung eingeführt sein wird. So sei denn auch diese dritte Auflage des trefflichen Buches allen empfohlen, die sich über Einzelheiten der schwierigen französischen Aussprache orientieren wollen.

In demselben Verlage sind früher erschienen:

Französische und Deutsche

ANTHOLOGIE FRANZÖSISCHER LYRIK

des Neunzehnten Jahrhunderts

VON

Werner Schönermark.

Theil I. **Anthologie lyrique.** Recueil de poésies lyriques modernes de la France, de la Belgique et de la Suisse Romande suivi de notices biographiques et littéraires. Brosch. 5 M. 50 Pf. Eleg. geb. 7 M.

Theil II. **Französisches Liederbuch.** Brosch. 4 M. Eleg. geb. 5 M. 50 Pf.

(Post.) „In drei Abtheilungen: Gott und Religion — Natur — Menschliches Leben — bietet uns der Herausgeber ein umfassendes Bild von der französischen Lyrik des 19. Jahrhunderts; von Béranger bis auf Nicolas Martin, dessen Gedächtnis Schönermark seine Anthologie gewidmet hat. 110 Dichter sind mit 323 Poesieen vertreten, und zwar sind Klassiker und Romantiker in gleicher Weise berücksichtigt. Den Anhang bilden theils kürzere, theils längere Biographien und Charakteristiken der in der Anthologie vertretenen Dichter. — Der zweite Teil, eine Sammlung deutscher Übersetzungen französischer Gedichte, enthält, nach denselben Gesichtspunkten geordnet, 180 Gedichte von 58 Dichtern und 38 Übersetzern. Dieser Teil ist Emanuel Geibel gewidmet, als dem Meister der Übersetzungskunst. Sein Name glänzt hier neben denen eines Freiligrath, Leuthold, Seeger, Chamisso, Gaudy, A. Laun u. a. Unter

den Übersetzungen finden wir 51 hier zum erstenmale veröffentlichte. An in dem Herausgeber lernen wir in zahlreichen Beiträgen einen forschungs- poesievollen Interpreten fremder Dichtungen kennen. Den Schluß des Bandes bilden biographische Notizen über die Übersetzer. Mit Schönmacher's systematischer und gut ausgewählter Anthologie ist eine Lücke in unserer Litteratur ausgefüllt.*

(Europa-Chronik.) „Die Auswahl zeugt von so gutem Geschmack, so umfassender Kenntnis der betreffenden litterarischen Gebiete, das Ganze so einsichtig und zweckmäßig arrangirt, daß sich das Werk sicherlich eine günstigen Aufnahme zu erfreuen haben wird.“

(Norddeutsche Allgem. Zeitung.) „Der Sammler und der Herausgeber hat auch äußerlich splendid bedachten Buches haben sich vollen Anspruch auf Dank aller Freunde und Freundinnen der französischen Nation, Sprache und Litteratur erworben.“

Dr. J. B. Peters,

Oberlehrer an der Städt. Realschule zu Bochum.

Auswahl von Abhandlungen aus der neuesten naturwissenschaftlich- polytechnischen Litteratur Frankreichs. Zum Gebrauche in technischen Lehranstalten und Realschulen, sowie zum Selbststudium für Polytechniker, Ingenieure und Industrielle. Mit sachlichen und sprachlichen Anmerkungen und einem vollständigen technologischen Wörterverzeichnis.

Heft I. Mit 12 in den Text eingedr. Holzschnitten. 2 M 25 P

Inhalt: L'Art gothique en France. — Le Louvre. L'Hôtel de Ville de Paris. L'Escurial. Le Palais de Heidelberg. — Le chemin de fer du Rigi. Le tunnel sous-marin entre la France et l'Angleterre. — Les machines outils. — Applications industrielles de l'électricité. — Le microscope. — La pile voltaïque. — Action magnétique de la terre. — Rayonnement de la chaleur. — La pesanteur. — Nomenclature et notations chimiques. — Corps simples et corps composés. — Metallurgie du fer.

Heft II. Mit 5 in den Text eingedr. Holzschnitten. 1 M 80 P

Inhalt: La ventilation. — Les bienfaits de la vapeur. — Machines à vapeur. — Machines à élever l'eau. — Coton poudre et collodien. — Notions sur les métalloïdes. — Gaz de l'éclairage. — Voitures et wagons du chemin de fer.

N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung in Marburg.

In gleichem Verlage erschienen:

- Klinghardt, H.**, Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode. Bericht über den Unterricht mit einer englischen anfangerklassen im Schuljahre 1887-88. Zugleich eine Anleitung für jüngere Fachgenossen. 1888. 1,60
- — Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode (Obertertia bis Obersecunda). Ein Bericht aus der Praxis des neusprachlichen Unterrichts. 1892. 2,50
- Kühn, K.**, Entwurf eines Lehrplans für den französischen Unterricht am Realgymnasium. II. Mittel- u. Oberstufe. 1889. 1,00
- Quiehl, Karl**, Französische Aussprache und Sprachfertigkeit. Phonetik, sowie mündliche und schriftliche Übungen im Klassenunterrichte. Auf Grund von Unterrichtsversuchen dargestellt. Zweite umgearbeitete und vermehrte Aufl. gr. 8. 2,70
- Roden, Albert v.**, In wiefern muss der Sprachunterricht umkehren? Ein Versuch zur Verständigung über die Reform des neusprachlichen Unterrichts. 1890. 1,60
- Schröer, M. M. A.**, Ueber Titus Andronicus. Zur Kritik der neuesten Shakspeareforschung. 1891. 3,20
- Shakespeare Reprints.** I. King Lear. Parallel texts of the first quarto and the first folio. Edited for the use of university classes, &c., by *Wilhelm Viëtor*, Ph. D., Professor in the University of Marburg. Revised edition. 1892. 2,50
- — II. Hamlet. Parallel texts of the first and second quartos and the first folio. Edited by *Wilhelm Viëtor*, Ph. D., Professor in the University of Marburg. 1891. 4,00
- Shindler, Robert, M. A.**, Poets of the Present Time. A textbook for foreign students of English literature. 1891. 3,00
- Stiehler, E. O.**, Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Zugleich eine Einführung i. d. Studium unserer Reformschriften. Nebst einem ausführlichen Quellenverzeichnisse. 1891. 1,20
- — Streifzüge auf dem Gebiete der neusprachlichen Reformbewegung. 1891. 1,40
- Viëtor, Wilhelm**, Die Aussprache des Englischen nach den deutsch-englischen Grammatiken vor 1750. 1886. 0,50
- — Einführung in das Studium der englischen Philologie mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis. Die preussische Prüfungsordnung vom 5. Februar 1887 ist zu Grunde gelegt. 1888. M. 1,80. Cartonniert 2,00
- — Deutsche Lauttafel (System Viëtor). Mit Erklärungen und Beispielen. Deutsch, englisch und französisch. Grösse der Tafel 70:87 Centimeter. Mit dreifarbigem Druck. 1,50
- — Englische Lauttafel. 1,50
- — Französische Lauttafel. 1,50
- — Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren? Ein Vortrag. 1893. M. 0,50
- Walter, M.**, Der französische Klassenunterricht. I. Unterstufe. Entwurf eines Lehrplans. 1888. (Zweite Auflage in Vorbereitung.) 1,20

Methode Gaspey-Otto-Sauer zur Erlernung der neueren Sprachen

Die Vorzüge dieser Methode bestehen in der glücklichen Vereinigung von *Theorie und Praxis*, in dem klaren wissenschaftlichen Aufbau der *eigentlichen Grammatik*, verbunden mit *praktischen Sprechübungen*, konsequenter Durchführung der hier zum erstenmal klar aufgestellten Aufgabe: *„Schüler die fremde Sprache wirklich sprechen und sich zu helfen“*. Die neuen Auflagen werden sorgfältig revidiert und verbessert, um die Höhe des Sprachstudiums erhalten.

Folgende sind erschienen:

Französisches Lesebuch mit Konversations-Übungen für Mädchen- und andere weibliche Bildungsanstalten. Eine Auswahl stufenmässig geordneter Lesestücke mit Anmerkungen und einem Wörterbuche von Dr. Emil Otto, † Lektor der neueren Sprachen an der Universität Heidelberg. 1. Kursus für die unteren und mittleren Klassen. Neu bearbeitet von H. Runge, Lehrer der neueren Sprachen. 4. Auflage. 8°. Leinwandband M. 2. 80.

Französisches Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen Gymnasien und höheren Bürgerschulen, sowie zum Privatunterricht. Mit einem ausführlichen erklärenden Wörterbuche von Dr. L. Süß. Neu bearbeitet von Dr. A. Mauron. 10. Auflage. 8°. Leinwandband M. 2. 80.

Grammaire néerlandaise par T. G. G. Valette, Professeur de langue vivantes à Gouda. 8°. Leinwandband M. 4. 60.

Corrigé de la Grammaire néerlandaise par T. G. G. Valette. 8°. M. 1. 60.

Die Lehrbücher der Methode Gaspey-Otto-Sauer umfassen bis jetzt **Deutsch, Englisch, Französisch, Griechisch, Holländisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch**. Sie bestehen aus *Grammatiken, kleinen Sprachlehren, Lese-, Übersetzungs- und Konversationsbüchern*. Vollständige Verzeichnisse (auch für Engländer und Amerikaner, Franzosen, Italiener, Niederländer, Portugiesen und Brasilianer, Spanier etc.) gratis und franco.

Zu beziehen von allen Buchhandlungen und gegen Einsendung des Betrags von

Julius Gross' Verlag in Heidelberg.

Im Verlage von **Wiegandt & Grieben** in **Berlin** ist soeben erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Hausknecht, Prof. Dr., The English Student. Lehrbuch zur Einführung in die englische Sprache und Landeskunde. geb. 2 M. 50 Pf.

— — **The English Reader.** 1 M. 50 Pf.

— — **Beiwort.** 40 Pf.

Sauve

sehen.

et l'empire
à l'issue de
son, à la
supplément
et débiter
l'ensemble

rechercher
voulant
pour lui
venir à
à son
l'air.

à son
rictus
et la
ad-

to

et

l'



FEB 18 1929

